



**Incidencia del modelo Escuela Nueva Activa en la  
igualdad de oportunidades educativas de las zonas  
urbanas. Estudio de caso en la institución Educativa  
Rafael Uribe Uribe**

**Cristian Alexander Cárdenas Sierra**

Universidad Nacional de Colombia  
Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Sociología  
Bogotá, Colombia  
2021

**Incidencia del modelo Escuela Nueva Activa en la  
igualdad de oportunidades educativas de las zonas  
urbanas. Estudio de caso en la institución Educativa  
Rafael Uribe Uribe**

**Cristian Alexander Cárdenas Sierra**

Tesis o trabajo de profundización presentada(o) como requisito parcial para optar al título  
de: **Magister en Sociología**

Directora:

Mg. Yulieth Marcela Bautista Macia

Codirectora:

Ph. Dra. Yenny Carolina Ramírez Suárez

Línea de Investigación:

Sociología de la Educación

Universidad Nacional de Colombia  
Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Sociología  
Bogotá, Colombia

A mi padre, por luchar tanto por su vida y querer ser testigo de este momento.  
A mi madre, por su trabajo de cuidado diario y amor que hizo realmente posible este logro  
en mi vida.

A profesoras, coordinadora, estudiantes de grados segundo y quinto, así como a sus  
madres, de la institución Rafael Uribe Uribe, por abrirme las puertas de sus casas y de sus  
corazones.

## AGRADECIMIENTOS

Dicen que lo más complicado de agradecer a quienes acompañaron un proceso de tesis es saber, de ante mano, que personas importantes en el camino, por su voz de aliento, sus ideas, su ejemplo, su mirada de cariño o su lucha silenciosa que nos refleja la incondicionalidad con la que actúa la tenacidad humana, se quedarán por fuera. A todos ellos, entendiendo el escozor que muchas veces causa el anonimato, les manifiesto mis más profundos agradecimientos. Ahora se me vienen a la mente, principalmente, mis padres. Pienso en mi madre que, desde temprano en la mañana, quiere cuidar a quienes la rodean y a la vida misma, porque es frágil, y solo personas como ella saben que a veces lo más importante de nuestro paso por el mundo no son los triunfos o los éxitos, sino, sobre todo, la capacidad de conectarse con los otros y con la naturaleza en general. A mi manera intenté hacerlo con quienes participaron gentilmente en esta investigación, dentro de mis límites muy finitos como persona, pero con amor. A mi padre, cuya tenacidad e insistencia por vivir siempre me han significado que yo también puedo caer y levantarme, ahogar el llanto con sus manos siempre secas, ahuyentar la nostalgia porque no la necesito, cerrar los ojos con fuerza e imaginarme una vida mejor... luchar por ella. A mi pareja, que sin descanso me recordaba lo importante que es esta tesis en mi vida, aun cuando hubo momentos en los que yo solo quería sentirme parte de su mundo y con eso ser feliz. A la profesora Marcela Bautista, por confiar en mí y acompañar este proceso pacientemente, creyendo siempre que regresaría a concluir lo que un día había iniciado de manera tan espontánea. A mis abuelos, a mis tíos y primos, por sus palabras de ánimo y sin importar lo que estuvieran viviendo. A mis amigos, a Anggie, quien desde el cielo me mira a los ojos y me recuerda que ella todavía está para alentarme; a Laura, a quien conocí de la manera más esporádica, pero cuya presencia en mi vida es de las más permanentes y valiosas; a Ajax y Alejo, por su alegría e incondicionalidad, y un larguísimo etcétera. A todas las personas que, de una u otra manera, han estado ahí... ¡infinitas gracias!

## RESUMEN

En esta investigación indagamos por la implementación de los componentes curricular y de relación escuela-comunidad del modelo Escuela Nueva Activa en la Básica Primaria de la institución Rafael Uribe Uribe de Calarcá (Quindío), tomando como referencia los grados segundo y quinto, con el fin de analizar su incidencia en la igualdad de oportunidades educativas (entendida como un proceso operado a lo largo del tiempo y no como una condición evidenciable en puntos específicos del proceso de escolarización) de los estudiantes considerados sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia por las profesoras a cargo de ambos grados. Asumimos una perspectiva de la escuela como un lugar abierto e influenciado permanentemente por el contexto socioeconómico en el que se encuentra, por lo que entendemos las diferencias entre el rendimiento académico y la convivencia de los estudiantes seleccionados no como producto de sus aptitudes/talentos innatos, sino, principalmente, como reflejo de sus condiciones de vida previas a la llegada a la educación formal, las cuales describimos exhaustivamente bajo el concepto de capitales simbólicos. Complementamos el análisis anterior con aquellos mecanismos que, al interior de la escuela, inciden en la reproducción de las desigualdades de origen y que son reforzados directa o indirectamente, por acción o por omisión, mediante la implementación de una serie de elementos de la organización escolar que determinan las condiciones en las que los componentes curricular y de relación escuela-comunidad se implementan particularmente en la institución. Nuestro análisis asume una mirada conceptual desde la Sociología de la Educación y, desde allí, entiende que los actores educativos están inmersos en determinadas estructuras sociales en las que actúan reflexivamente y tienen capacidad de agencia para provocar el cambio y la transformación de aquellas condiciones que conciben desiguales. Aplicamos una metodología de investigación cualitativa que, por medio de distintas técnicas, devela la tendencia que hallamos entre una mayor presencia de capitales simbólicos por parte de los estudiantes y de sus familias y un mejor desempeño escolar, la cual puede ser revertida mediante una política de discriminación positiva enfocada en atender las necesidades/particularidades de los estudiantes más pobres y que iguale no solo su producción de conocimiento respecto a aquellos que poseen mayores capitales de este tipo, sino, sobre todo, sus oportunidades de realización en la vida.

**Palabras clave:** igualdad de oportunidades educativas, organización escolar, capitales económicos, culturales, sociales y simbólicos, política de discriminación positiva, agencia, estructuras sociales.

## ABSTRAC

### **Impact of the Escuela Nueva Activa model on equality of opportunity in education in urban areas. Case study in the Rafael Uribe Uribe School**

In this research we investigate the implementation of the curricular and school-community relationship components of the Escuela Nueva Activa model in the Elementary School of the Rafael Uribe Uribe School in Calarcá (Quindío), taking as a reference the second and fifth grades, with the purpose of analyzing its impact in the equality of opportunity in education (understood as a process operated over time and not as an evidential condition at specific points of the schooling process) of the students considered outstanding, regular and with academic and coexistence difficulties by the teachers in charge of both grades. We assume a perspective of the school as an open place permanently influenced by the socioeconomic context in which it is placed, so we understand the differences between the academic performance and coexistence of the selected students not as a product of their innate aptitudes/talents, but, mainly, as a reflection of their life conditions prior to the arrival to formal education, which we describe exhaustively under the concept of Symbolic Capitals. We complement the previous analysis with those mechanisms that, within the school, influence the propagation of inequalities of origin that are reinforced directly or indirectly, by action or omission, through the implementation of a series of elements of the school organization that determine the conditions in which the curricular and school-community relationship components are implemented, particularly in the institution. Our analysis assumes a conceptual view from the Sociology of Education and, from there, understands that educational actors are immersed in certain social structures in which they act reflexively and have the capacity for agency to promote change and transformation of those conditions that they conceive as unequal. We apply a qualitative methodology research that, by means of different techniques, reveals the tendency between a greater presence of symbolic capitals by students and their families and a better school performance, thus requiring a policy of positive discrimination focused on meeting the needs/particularities of the poorest students and equalizing not only their production of knowledge with respect to those who possess greater capitals of this type, but, above all, their opportunities for fulfillment in life.

**Key words: Equality of Opportunity in Education, School Organization, Economic, Cultural, Social, and Symbolic Capitals, Positive Discrimination Policy, Agency, Social Structures.**

## CONTENIDO

RESUMEN	5
ABSTRAC	6
LISTA DE TABLAS	11
INTRODUCCIÓN	12
Capítulo 1. Hacia una Escuela Nueva Activa en Colombia	23
1.1 Inicios de la pedagogía activa en Colombia	23
1.2 Escuela Unitaria y su transición a Escuela Nueva Activa en Colombia	28
1.3 Componentes del modelo Escuela Nueva Activa	33
1.4 Implementación del modelo Escuela Nueva Activa en zonas urbanas	36
1.5 Evaluaciones de impacto del modelo Escuela Nueva Activa	39
1.6 Planteamiento del problema	51
Capítulo 2. ¿Por qué es relevante el modelo Escuela Nueva Activa para la igualdad de oportunidades educativas? Un análisis desde el paradigma de la estructuración y desde la Sociología de la Educación	55
2.1 Justificación	55
2.2 Paradigma de investigación	60
2.3 Marco teórico	63
2.3.1 Conceptos fundamentales	63
2.3.1.1 Igualdad de oportunidades educativas	65
2.3.1.2 Políticas compensatorias o políticas de discriminación positiva	68
2.3.1.4 Ventajas acumulativas	69
2.3.1.5 Capitales	71
2.3.1.5.1 Capital cultural	72
2.3.1.5.2 Capital social	73
2.3.1.5.3 Capital económico	74
2.3.1.5.4 Capital simbólico	74
2.3.1.6 Curriculum oculto	74
2.3.1.7 Etiquetado	78
2.3.1.8 Organización escolar	80
2.3.2 Conclusiones parciales del marco teórico	83
2.3.3 Metodología	86
2.3.3.1 ¿Qué posibilidades de análisis nos brinda el método cualitativo?	88
2.3.3.2 ¿Qué técnicas cualitativas aplicamos y con qué actores?	89
2.3.3.2.1 Revisión documental	90
2.3.3.2.2 Observación no participante	91
2.3.3.2.3 Entrevista	92
2.3.3.2.3.1 Entrevistas a profesoras	93
2.3.3.2.3.2 Entrevistas a directivas	94
2.3.3.2.3.3 Entrevistas a estudiantes sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia	94
2.3.3.2.3.4 Entrevistas a madres/acudientes	95
2.3.3.2.4 Encuesta	95
2.3.3.2.4.1 ¿En qué momentos diligencian los cuestionarios los distintos actores participantes?	96
2.3.3.2.4.1.1 Cuestionario profesoras	96
2.3.3.2.4.1.2 Cuestionario directivas	96

2.3.3.2.4.1.3 Cuestionario madres/acudientes	96
2.3.3.2.5 Grupo de discusión	96
Capítulo 3. ¿Qué tanto se han implementado y adaptado los componentes curricular y escuela-comunidad en la Institución Rafael Uribe Uribe?	97
3.1 ¿Qué sabemos sobre la Institución Rafael Uribe Uribe?	99
3.2 Institución Rafael Uribe Uribe: componentes curricular y de relación escuela-comunidad	101
3.2.1 Componente curricular: entre la teoría y la práctica	102
3.2.2 Componente escuela-comunidad: ¿es igual un contexto rural que uno urbano?	106
3.3 Conclusiones parciales	112
Capítulo 4. Caracterización inicial de los capitales simbólicos de los estudiantes de segundo y quinto de primaria	117
4.1 Criterios de clasificación de estudiantes sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia	119
4.1.1 Grado segundo: estudiantes sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia	120
4.1.1.1 Estudiantes de grado segundo y sus capitales	122
4.1.1.2 Conclusiones parciales sobre los estudiantes sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia	125
4.1.2 Grado quinto: estudiantes sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia	128
4.1.2.1 Estudiantes de grado quinto y sus capitales	130
4.1.2.2 Conclusiones parciales sobre los estudiantes sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia	133
4.2 Conclusiones generales del capítulo	137
Capítulo 5. El modelo Escuela Nueva Activa Urbana y mecanismos de reproducción de la desigualdad de oportunidades educativas	140
5.1 Dimensión interna de la organización escolar	142
5.1.1 Currículum oculto	142
5.1.1.1.1 Criterio 1: Visión de consenso de valores y de normas y la idea de que estamos en una sociedad homogénea y cooperadora	142
5.1.1.1.2 Criterio 2: El conflicto, ya sea intelectual (científico) o normativo (de clases, étnico, entre otro), se ve como un atributo negativo de la vida social	145
5.1.1.1.3 Criterio 3: Conocimientos técnicos y expertos que privilegian los resultados económicos de los procesos históricos y presentan a la ciencia como una construcción social neutra y separada de los individuos	148
5.1.1.1.4 Criterio 4: Presentación de relatos históricos desde la perspectiva de determinados grupos sociales (¿quiénes son los visibilizados/invisibilizados o dominantes/dominados?)	152
5.1.1.1 Conclusiones parciales del currículum oculto	155
5.1.2 Horario de clase	156
5.1.3 Planta física y dotación de la institución Rafael Uribe Uribe	159
5.1.4 Evaluación	161
5.1.5 Perfil docente	162
5.1.6 Agrupamiento por habilidad	164
5.1.6.1 Grado segundo	165
5.1.6.2 Grado quinto	166
5.1.7 Etiquetado	170
5.1.7.1 Conclusiones parciales sobre etiquetas	176
5.1.8 Peldaños de la igualdad de oportunidades educativa	178
5.2 Conclusiones generales del capítulo	182

**Anexos**

Anexo 1: Formato de análisis de documentos institucionales	203
Anexo 2: Formato de análisis del currículum oculto	203
Anexo 3: Formato de análisis de la observación no participante	204
Anexo 4: Formato de selección de estudiantes sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia	206
Anexo 5: Descripción de capitales económicos, culturales y sociales de los estudiantes de grado segundo considerados sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia	208
Capitales económicos de estudiantes sobresalientes	208
Caso Esteban	208
Caso Juan José	209
Capitales culturales de estudiantes sobresalientes	210
Caso Esteban	210
Caso Juan José	211
Capitales sociales de estudiantes sobresalientes	212
Caso Esteban	212
Caso Juan José	212
Capitales económicos de estudiantes regulares	214
Caso Nicolás Pinzón	214
Capitales culturales de estudiantes regulares	215
Caso Nicolás Pinzón	215
Capitales sociales de estudiantes regulares	216
Caso de Nicolás Pinzón	216
Capitales económicos de estudiantes con mayores dificultades académicas y de convivencia	216
Caso Francisco Javier	216
Caso Sara Julieth	218
Caso Nicol Alejandra	218
Capitales culturales de estudiantes con mayores dificultades académicas y de convivencia	219
Caso Francisco Javier	219
Caso Sara Julieth	220
Caso Nicol Alejandra	221
Capitales sociales de estudiantes con mayores dificultades académicas y de convivencia	222
Caso Francisco Javier	222
Caso Sara Julieth	223
Caso Nicol Alejandra	223
Anexo 6: Descripción de capitales económicos, culturales y sociales de los estudiantes de grado quinto considerados sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia	224
Caso Laura Manuela	230
Caso Santiago López Osorio	231
Capitales culturales de estudiantes sobresalientes	232
Caso Laura Manuela	232
Caso Santiago López Osorio	233
Capitales sociales de estudiantes sobresalientes	235
Caso Laura Manuela	235
Caso Santiago López Osorio	236

Capitales económicos de estudiantes regulares	237
Caso de Jhon Deibi Ballesteros	237
Caso Jhojan David Moreno Godoy	239
Capitales culturales de estudiantes regulares	239
Caso de Jhon Deibi Ballesteros	239
Caso Jhojan David Moreno Godoy	241
Capitales sociales de estudiantes regulares	242
Caso de Jhon Deibi Ballesteros	242
Caso Jhojan David Moreno Godoy	244
Capitales económicos de estudiantes con mayores dificultades académicas y de convivencia	246
Caso Nicolás Andrés Duque Díaz	246
Caso Emily Yulieth Moreno Castro	246
Capitales culturales de estudiantes con mayores dificultades académicas y de convivencia	248
Caso Nicolás Andrés Duque Díaz	248
Caso Emily Yulieth Moreno Castro	249
Capitales sociales de estudiantes con mayores dificultades académicas y de convivencia	251
Caso Nicolás Andrés Duque Díaz	251
Caso Emily Yulieth Moreno Castro	251
Anexo 7: Guion de entrevistas a profesoras	274
Anexo 8: Guion de entrevistas a directivas	284
Anexo 9: Guion de entrevistas a estudiantes sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de aprendizaje	290
Anexo 10: Guion de entrevistas a familiares	307
Anexo 11: Guion de cuestionario para profesoras	315
Anexo 12: Guion de cuestionario para directivas	319
Anexo 13. Guion de cuestionario para familiares	323
Anexo 14. Guion de grupo de discusión	336
BIBLIOGRAFÍA	338

## LISTA DE TABLAS Y GRÁFICAS

<b>Tabla No. 1: Logro en matemáticas y lenguaje en la educación primaria colombiana</b>	<b>41</b>
<b>Tabla No. 2: Elementos de la organización escolar de acuerdo con Coleman (citado por Guerrero, 2002)</b>	<b>82</b>
<b>Tabla No. 3: Resultados en Pruebas Saber 11</b>	<b>100</b>
<b>Tabla No. 4: Formato diligenciado de estudiantes sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia</b>	<b>120</b>
<b>Gráfica No. 5: Gráfica resumen condiciones de vida de los estudiantes sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia</b>	<b>122</b>
<b>Tabla No. 6: Formato diligenciado de estudiantes sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia</b>	<b>128</b>
<b>Gráfica No. 7: Gráfica resumen condiciones de vida de estudiantes sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia</b>	<b>132</b>
<b>Tabla No. 8: Revisión documental del criterio 1 del currículum oculto de las Guías de Aprendizaje de grados segundo y quinto</b>	<b>142</b>
<b>Tabla No. 9: Revisión documental del criterio 2 del currículum oculto de las Guías de Aprendizaje de grados segundo y quinto</b>	<b>145</b>
<b>Tabla No. 10: Revisión documental del criterio 3 del currículum oculto de las Guías de Aprendizaje de grados segundo y quinto</b>	<b>148</b>
<b>Tabla No. 11: Revisión documental del criterio 4 del currículum oculto de las Guías de Aprendizaje de grados segundo y quinto</b>	<b>151</b>

## INTRODUCCIÓN

Emily es una estudiante de grado quinto de primaria. Tiene once años y vive con sus tres hermanos, su madre y su padre en el barrio Balcones de la Villa (Calarcá), desde hace cinco años. El estrato del barrio es 1, el más bajo de su salón de clases y, en general, de su colegio. La institución educativa Rafael Uribe Uribe, donde estudia Emily, se encuentra en la Carrera 18, también en Calarcá (Quindío) y la mayoría de sus estudiantes pertenecen a estratos socioeconómicos vulnerables, entre 1 y 2, en cuyos contextos son frecuentes la violencia entre pandillas, el expendio de drogas, la precariedad laboral y los ingresos laborales fluctuantes y por debajo del salario mínimo legal vigente. La situación de la familia de Emily, como es de esperarse, afronta situaciones de este tipo: ingresos familiares no fijos y menores a un salario mínimo, debido a que los empleos tanto de la madre (señora del servicio por días) como del padre (conductor de una moto que transporta a pasajeros dentro de Calarcá) dependen de lo que ganen diariamente; ninguno de ellos está sujeto a contrato laboral (es decir, no cotizan ni para salud ni para pensión); los servicios de salud que reciben como independientes no cubren los requerimientos médicos del señor padre, quien tiene actualmente una lesión en una rodilla que le impide salir a trabajar, situación que, a su vez, requiere de la atención constante por parte de la esposa, de manera que ella no puede dedicar el tiempo que quisiera a acompañar el proceso de aprendizaje de sus hijos. Los problemas físicos del padre también impiden que él, cuyos ingresos económicos son más altos en comparación con los de su esposa (quien debe alternar su trabajo con las labores del hogar), responda económicamente por sus obligaciones, lo cual dificulta aún más la satisfacción de las necesidades básicas del hogar.

Respecto a Emily, ella es una niña tímida que, junto con sus hermanos menores, le gusta realizar actividades como saltar lazo, montar bicicleta, jugar basquetbol, practicar karate y pintar. Realiza todas estas actividades en casa o en sus alrededores, muchas veces en compañía de otros niños que viven en el mismo barrio. Algunos vecinos, incluso los mismos profesores, han reunido dinero para comprar los útiles escolares que Emily necesita para estudiar. Respecto al acompañamiento que la niña recibe en su proceso educativo, este es limitado, por un lado, porque sus padres cursaron hasta grado séptimo y no pueden asesorarla en varias de las actividades de las Guías de Aprendizaje (muchas veces la niña debe preguntarle a vecinos o investigar en Internet) y, por otro lado, porque el tiempo que sus padres (la madre, especialmente) le pueden dedicar es escaso ya que, muchas veces, deben ausentarse de casa por sus obligaciones laborales o, como pasa actualmente, su madre, quien es la que dispone regularmente de más tiempo para ella, debe

ocuparse de las labores del hogar, del cuidado de sus hijos y, ahora, de la salud de su esposo, actividades que le impiden disponer de más tiempo para Emily. A su vez, la falta de tiempo hace que la familia de Emily no esté muy integrada con su comunidad (solo con una vecina que asiste a la misma iglesia) y no participe mucho en actividades comunitarias. Además, el hecho de que los recursos económicos de la familia también sean limitados ocasiona que tampoco puedan realizar muchas actividades culturales en familia, por lo cual la recreación de la niña se limita a aquellos hobbies que no impliquen el uso de materiales costosos ni de difícil acceso.

Sandra, la madre de Emily, considera que la niña ha mejorado su rendimiento académico desde que está en la institución educativa Rafael Uribe Uribe, hace ya varios años. Se destaca en áreas como Ciencias Naturales y Matemáticas, pero en otras no tanto, como Sociales (asegura que, por un lado, esta área trata temas difíciles que a Emily le cuesta trabajo entender y, por otro lado, que a Emily, al igual que a su madre, no le gusta mucho esta área). Agradece que, en general, los profesores de la institución tengan siempre mucha paciencia con la niña y la animen a superar sus dificultades. Sin embargo, la niña y la madre reconocen que, hasta hace poco, una profesora de la institución, que ya está fuera del plantel, se refería a Emily como “la lenta”, calificativo que hacía público ante los mismos compañeros de la niña. Además de tratarla de esta manera, la profesora limitaba las expectativas académicas de Emily, puesto que, en general, no le brindaba la posibilidad de realizar determinadas actividades y, cuando esto sucedía, de ante mano manifestaba su percepción respecto a que ella no se desempeñaría adecuadamente. Después de que Emily le comentó esta situación a su madre, ella manifestó su total desacuerdo ante las directivas de la institución y, poco después (pero sin certeza absoluta de la relación de causa-efecto), la profesora dejó de trabajar en la institución. Sin embargo, quedó una limitante producto del hecho de que esta antigua profesora catalogara públicamente a Emily como “la lenta”: los compañeros de equipo de la niña comenzaron a decirle y a considerarla efectivamente como lenta. En este contexto, la metodología del modelo Escuela Nueva Activa (ENA), que se implementa en la institución educativa desde el 2011, no impacta con sus principios en el proceso educativo de Emily como se esperaría idealmente. Lo anterior porque, desde que a la niña le fue asignada dicha catalogación, los integrantes de su equipo no le permiten participar en la construcción social de conocimiento, subvaloran sus aportes y no la consideran un par con quien puedan desarrollar adecuadamente las actividades de las Guías de Aprendizaje. Todo ello repercute en que el ambiente de aprendizaje, otro de los principios del modelo ENA, no sea el ideal para Emily, cuya manifestación de resignación deja entrever que el interactuar con sus compañeros no la anima mucho, lo cual condiciona su disposición a aprender. Entonces el trato que Emily recibe por parte de sus

compañeros se ajusta a la idea de que efectivamente ella es “lenta” y, más aún, “la lenta”, es decir, la única a la que parece atribuírsele esta condición. Dicha situación no le ha permitido superar sus dificultades académicas, sino que, al contrario, ha servido para que el comportamiento y la percepción que la niña tiene de sí misma también se acoplen a este imaginario (de hecho, ella misma asegura que es “lenta”). El resultado actual de lo anterior es que Sara, su profesora actual, considera que Emily es una de las estudiantes que presentan mayores dificultades académicas y de convivencia de todo el quinto grado.

La presente investigación ha sido realizada bajo el supuesto de que la escuela es un lugar abierto al contexto socioeconómico, el cual incide en el por qué, en el cómo y en el para qué de los procesos de aprendizaje que se realizan allí. Asumir esta interpretación permite entender que el desempeño de los estudiantes (ya sea considerado sobresaliente o no) no es resultado únicamente de sus habilidades o disposiciones innatas, sino que, más allá de esta visión limitada y encajonada, es una consecuencia de condiciones de vida desiguales. De ahí que consideremos que calificativos como “la lenta”, asignados a estudiantes como Emily, sean, a todas luces, muestra de que se conciba a la escuela como un lugar cerrado a su entorno y en el que simplemente se ponen en juego las condiciones supuestamente naturales de los estudiantes, unas condiciones que se diferencian porque unas resultan ser mejores que otras (a modo de una selección natural del proceso educativo) o aportan más a la construcción de determinado conocimiento técnico-científico que, al concebirse exacto, comprobable y sin margen de ambigüedad, permite hacer una estratificación entre los estudiantes. En cambio, si asumimos una perspectiva que conciba a la escuela como un lugar abierto e influenciado por el contexto socioeconómico, comprenderemos que el rendimiento académico y la convivencia de los estudiantes es producto sobre todo de sus condiciones de vida y que, por ende, para entender por qué estudiantes como Emily presentan dificultades académicas y de convivencia es necesario centrar la mirada en los capitales económicos, sociales, culturales y, en general, simbólicos propios y de sus respectivas familias y comunidades. No podemos, entonces, ignorar las dificultades económicas de la familia de Emily, la falta de acompañamiento en casa respecto a sus tareas escolares, las dificultades que implica satisfacer las necesidades básicas de ella y de sus tres hermanos, la condición de salud no óptima del padre que le impide trabajar y responder de la mejor manera por los gastos del hogar y, en fin, un sinnúmero de condiciones específicas que se convierten en obstáculos para que Emily pueda tener un desempeño académico y una convivencia deseables. De ahí la importancia de un conocimiento pormenorizado de estas condiciones de vida, pues son las que definen cómo llegan los estudiantes a la escuela y brindan información acerca de las necesidades/particularidades que deben ser reconocidas y atendidas de

modo específico por la metodología de enseñanza y los objetivos curriculares que se planteen para cada uno de estos estudiantes.

Este es el razonamiento detrás del planteamiento de Reimers (2002) respecto a que hay mecanismos de desigualdad que existen previamente a la llegada de los estudiantes a la educación formal, los cuales son producto de sus condiciones de vida e inciden de manera determinante en su desempeño a lo largo de toda la trayectoria escolar, siendo aquellos estudiantes pobres los que presentan mayores dificultades académicas y menores oportunidades educativas respecto a compañeros cuyas familias cuentan con mayores recursos económicos. Dicho autor concibe, entonces, la igualdad de oportunidades educativas como un proceso operado a lo largo del tiempo y no como un estado medible solo en un determinado punto del proceso de escolarización, de manera que plantea cinco peldaños de la oportunidad educativa (de los cuales, el peldaño cinco trasciende a la escuela, puesto que se relaciona más con oportunidades laborales), en el que cada peldaño depende de su antecesor, a su vez que es determinante para el peldaño siguiente. Así, posibles rezagos que se presenten en un peldaño específico pueden ser subsanados en estadios avanzados mediante una política compensatoria de discriminación positiva que enfoque sus esfuerzos en atender las necesidades educativas de los más pobres para no solo igualar su producción de conocimiento respecto a los estudiantes con mejores condiciones económicas, sino, fundamentalmente, sus oportunidades en la vida.

Surge, entonces, el interrogante en cuanto a qué papel desempeña la escuela y, en general, la educación en relación con estas desigualdades iniciales. Al respecto, asumimos el planteamiento de Guerrero (2002) que nos dice que los efectos que la escuela tenga en los estudiantes están determinados por la siguiente ecuación: efectos de la escuela: límites externos de la organización escolar (origen social) + límites internos de la organización escolar (elementos panopticismos de la institución educativa). Es así como, a partir del aparato teórico de Guerrero, se puede inferir la importancia de la educación para una mayor equidad, perspectiva que, incluso, fue asumida, desde 1998, por los jefes de Estado de América (OAS, 1998), pero esto no implica desconocer que, desde la perspectiva de la reproducción de autores como Pierre Bourdieu, la escuela también se concibe como un medio de conservación e incluso de ampliación de dichas desigualdades de origen, manteniendo las posiciones iniciales que las personas ocupan en el espacio social. La presente investigación pone a prueba ambas hipótesis de manera empírica (asumiendo una mayor inclinación por el papel de la escuela como reproductora de las desigualdades de origen) en la institución educativa Rafael Uribe Uribe, a la que pertenece Emily, específicamente respecto a dos

componentes (el curricular y el de relación escuela-comunidad) del modelo educativo que implementa desde el año 2011, a saber, el modelo Escuela Nueva Activa (ENA), con base en la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo inciden dos de los componentes del modelo Escuela Nueva Activa (tiene cuatro en total): el curricular y el de relación escuela-comunidad en la igualdad de oportunidades educativas de los estudiantes más pobres en la Básica Primaria de la institución Rafael Uribe Uribe, tomando como referencia los grados segundo y quinto? Derivado de la pregunta anterior, se desprende, entonces, nuestro objetivo principal que consiste en determinar la incidencia de los componentes curricular y de relación escuela-comunidad del modelo Escuela Nueva Activa en la igualdad de oportunidades educativas de los estudiantes de origen más pobre de la Básica Primaria de la institución Rafael Uribe Uribe, basados en su implementación en los grados segundo y quinto. A su vez, complementamos el análisis anterior con los siguientes objetivos específicos: 1) identificar las características de los componentes curricular y de relación escuela-comunidad del modelo Escuela Nueva Activa adaptadas a la Básica Primaria de la institución urbana Rafael Uribe Uribe; 2) caracterizar las condiciones sociales de los estudiantes sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia, de los grados segundo y quinto de primaria de la institución Rafael Uribe Uribe; 3) analizar la incidencia de factores asociados con el origen social y capitales en el desempeño escolar a lo largo de la Básica Primaria de la institución Rafael Uribe Uribe; 4) diferenciar los efectos que tienen los mecanismos derivados de la organización interna de la institución Rafael Uribe Uribe de acuerdo con los orígenes sociales de los estudiantes sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia, de los grados segundo y quinto de primaria, y 5) relacionar las estrategias pedagógicas implementadas en la institución Rafael Uribe Uribe con alguno de los tres tipos de políticas de discriminación positiva existentes (distribución equitativa del gasto público, mejores condiciones educativas para los más pobres o tratamiento pedagógico diferencial para estos últimos), de acuerdo con su orientación e incidencia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de origen social más pobre.

Centramos nuestra mirada en la implementación de los componentes curricular y de relación escuela-comunidad porque, entre otras cosas, se pueden evidenciar en el desarrollo de una clase cotidiana (en aspectos como el uso de las Guías de Aprendizaje o la realización de actividades pensadas para la integración de la comunidad al quehacer pedagógico de la escuela); ambos componentes, a su vez, nos brindan una idea respecto al grado de implementación de los otros dos (el de capacitación docente y el de gestión); son coherentes con una perspectiva de la escuela como un lugar abierto al contexto socioeconómico, de manera que el rendimiento escolar de los estudiantes no se puede entender holísticamente sin considerar también sus condiciones de vida (además del proceso educativo que se realiza en la escuela), y, empíricamente, comprobamos que

ambos componentes son los que tienen un mayor grado de implementación en la institución Rafael Uribe Uribe, no exceptos de múltiples inconvenientes, como detallaremos más adelante, por lo que podemos tener más elementos de análisis respecto a su incidencia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y el cierre o no de brechas de desigualdad. A su vez, centramos nuestro análisis en dos grados: segundo y quinto de primaria (a este último grado pertenece Emily). Algunas de las razones son las siguientes: el hecho de asumir la igualdad de oportunidades educativas como un proceso operado a lo largo del tiempo implica analizar la incidencia de los dos componentes seleccionados del modelo ENA en momentos distintos de la trayectoria escolar (grados segundo y quinto) para analizar lo que sucede en el transcurso de un grado a otro (desde grado segundo hasta quinto) y, en cada uno de estos grados, examinar, por un lado, los aspectos que Reimers contempla en los primeros cuatro peldaños de la igualdad de oportunidades educativas (muchos de estos aspectos también coinciden y se abordan conjuntamente con los capitales simbólicos de los estudiantes) y, por otro lado, determinados mecanismos relacionados con los elementos panopticistas de los límites internos de la organización escolar, como currículum oculto, etiquetas (la investigación evidenció que este mecanismo no solo se utiliza en el contexto escolar, sino también es empleado por algunos acudientes para referirse a los estudiantes a su cargo) y ventajas acumulativas, con el fin de determinar las implicaciones de cada uno de estos mecanismos en la reproducción o no de la desigualdad de oportunidades educativas de estudiantes de origen socioeconómico más precario respecto a los de mayores recursos. Una segunda razón justifica específicamente la escogencia del grado segundo (y no de otro grado inicial como primero, por ejemplo). Consiste en que, a partir de este grado, los estudiantes comienzan a trabajar las Guías de Aprendizaje de manera más autónoma y dentro de pequeños equipos de trabajo, metodología que se concibe como idónea de acuerdo con los principios pedagógicos del modelo ENA (contrario a lo que pasa en primero, en donde el docente es quien lee las actividades de las Guías de Aprendizaje y da las orientaciones pormenorizadas sobre cómo llevarlas a cabo, debido a que los estudiantes están comenzando a desarrollar sus habilidades comunicativas). Una tercera y última razón, esta vez, para enfocar la presente investigación en grados de la Básica Primaria consiste en que, por un lado, el modelo ENA, desde sus orígenes, fue pensado para atender problemas de calidad y cobertura en esta etapa escolar, inicialmente de las escuelas multigrado de los contextos rurales del país (Colbert, 2006) y posteriormente de los urbanos, de manera que todos sus componentes buscan responder a las necesidades/particularidades fundamentalmente de la Básica Primaria. Por otra parte, muchas investigaciones y, en general, la política educativa a nivel mundial, incluyendo la de América Latina, coinciden en que la educación básica es de vital importancia para alcanzar el objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 (“garantizar una educación inclusiva, equitativa y de

calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”), puesto que es allí en donde se predice, en gran medida, el rendimiento que los estudiantes tengan en años sucesivos (Sahn y Glick, 2010; Nordström, Jacobson y Söderberg, 2016, citados por la OEA, 2018).

Metodológicamente, entonces, procedemos de la siguiente manera: en un primer momento, les solicitamos a las profesoras encargadas de los grados segundo y quinto de primaria de la institución Rafael Uribe Uribe que seleccionen a aquellos estudiantes que consideren sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia. Esto con base en unos criterios que se les facilita previamente relacionados con su rendimiento académico, convivencia y participación escolar. Estos criterios se establecen teniendo en cuenta la siguiente conclusión de varios estudios sobre las representaciones que realizan generalmente los profesores de sus estudiantes, denominadas "profecía de autocumplimiento" (Gilly, 1980 y Rogers, 1987) y que inciden de manera importante en las relaciones que se establecen entre ellos, según la cual estas se basan en "el grado de conformidad de los alumnos a la consecución de los objetivos de la escuela" (Coll y Miras, 1993. p, 303); en el caso del modelo Escuela Nueva Activa, su pretensión no es solo impactar positivamente el logro o desempeño escolar, sino también competencias relacionadas con el comportamiento y la participación (Fundación Escuela Nueva Activa, 2017). Luego, mediante técnicas de investigación mixta, como cuestionarios y entrevistas, aplicadas tanto a los padres/acudientes de estos estudiantes como a ellos mismos, indagamos por sus capitales económicos, culturales, sociales y, en general, simbólicos (lo que, a su vez, nos permite hablar de algunos de los aspectos contemplados en los primeros cuatro peldaños de la oportunidad educativa y de mecanismos de reproducción de las desigualdades como las etiquetas). Así, relacionamos la mayor o la menor posesión de capitales simbólicos por parte de los estudiantes seleccionados con su desempeño académico y convivencia, ya sea sobresaliente, regular o con mayores dificultades en la escuela, dando cuenta así de lo que Guerrero (2006) denomina límites externos de la organización escolar. El análisis anterior se hace tanto al interior de cada grado (segundo y quinto) como en el transcurso de un grado a otro (desde segundo hasta quinto) para determinar si hay alguna tendencia a lo largo de la Básica Primaria respecto a la conservación de las desigualdades de origen en la institución Rafael Uribe Uribe (de manera que los estudiantes con mayores capitales simbólicos son los que obtienen fundamentalmente un mejor rendimiento escolar en comparación con aquellos con menores capitales de este tipo) o si, por el contrario, se reducen estas brechas (si los estudiantes con menores capitales presentan, a medida que avanzan en su trayectoria escolar por la Básica Primaria, un mejor rendimiento comparado al de los estudiantes sobresalientes). El hecho de que la institución Rafael Uribe Uribe, desde el año 2011 (es decir, aproximadamente diez años) implemente el modelo ENA hasta grado séptimo, sobre todo de los dos componentes objeto

de esta investigación: curricular y el de relación escuela-comunidad, permite relacionar las conclusiones obtenidas previamente con el objetivo principal de esta investigación en cuanto a que nos brinda evidencia empírica respecto a si la aplicación de las distintas estrategias/herramientas de estos componentes tiene alguna incidencia en la reproducción de la igualdad/desigualdad de oportunidades educativas a lo largo de la Básica Primaria (temas de los capítulos tres y cuatro). Los “por qué” y los “cómo” son cuestiones que abordamos en un segundo momento (capítulo cinco).

Posteriormente, en lo que respecta a los límites internos de la organización escolar, analizamos distintos elementos panoptista de la organización interna de la institución Rafael Uribe Uribe, los cuales determinan las condiciones en las que ambos componentes del modelo ENA (el curricular y el de relación escuela-comunidad) se desarrollan particularmente en la institución. Nuestro propósito es examinar el impacto diferencial que tienen en los estudiantes sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia de acuerdo con su origen social. Para ello, aplicamos técnicas de investigación como la observación no participante en las clases de segundo y quinto (aunque también algunas de primero), cuestionarios y entrevistas a las profesoras de segundo y quinto y a la coordinadora, un grupo de discusión entre las profesoras de segundo y quinto y, finalmente, una revisión documental de las Guías de Aprendizaje de segundo y quinto, concretamente de las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, además del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y de distintas bases de datos del Ministerio de Educación Nacional en las que se caracteriza a la institución Rafael Uribe Uribe. Así, indagamos sobre la incidencia del currículum oculto, horario de clase, etiquetas, agrupamiento por habilidad, perfil docente, evaluación y plata física y dotación de la institución Rafael Uribe Uribe en la reproducción de las desigualdades de oportunidades educativas entre los estudiantes de menores capitales simbólicos en relación con aquellos que más poseen.

El presente trabajo se estructura en siete capítulos. El capítulo 1 se divide, a su vez, en dos partes. En la primera, realizamos un recorrido histórico sobre el origen y desarrollo de la pedagogía activa a nivel internacional, respondiendo a interrogantes como quiénes fueron los principales precursores de esta propuesta, cómo influyó la educación de Colombia, qué métodos se implementaban en el país antes de su llegada y cuáles fueron las distintas tendencias mediante las cuales se apropiaron las concepciones de la Escuela Nueva o Escuela Activa. Seguimos con lo relacionado a la implementación de la llamada Escuela Unitaria de la Unesco, proyecto educativo pensado para crear escuelas unitarias o monodocentes en las zonas rurales más necesitadas de América Latina, la cual presentó una serie de dificultades y limitaciones cuando se quiso expandir en distintas regiones de Colombia. Al respecto, explicamos cómo el modelo Escuela Nueva Activa

buscó subsanar los problemas de implementación de la Escuela Unitaria, quiénes fueron sus promotores y a qué contextos se ha adaptado el modelo desde el momento en el que comenzó a desarrollarse en distintas escuelas. En una segunda parte del capítulo, realizamos un recuento bibliográfico sobre algunos de los principales estudios, evaluaciones de impacto y monografías que se han realizado sobre el modelo Escuela Nueva Activa, haciendo hincapié en aquellos vacíos en el estado del arte a los cuales contribuimos mediante esta investigación y que, por ende, justifican la formulación de nuestros objetivos.

En el segundo capítulo, inicialmente argumentamos las razones por las que, en primero lugar, la educación es un tema de interés para sociología y, en segundo lugar, una investigación de este tipo es relevante en el contexto colombiano, centrando la mirada en altos índices de desigualdad y en la relación que se establece, a nivel teórico-práctico, entre el nivel de escolarización y el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas. Posteriormente, relacionamos esta realidad nacional con el contexto educativo y socioeconómico en la cual se enmarca la institución Rafael Uribe Uribe y que incide en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de los grados segundo y quinto de primaria, así como en sus familias y comunidades, población objetivo de esta investigación. Continuamos con la presentación del paradigma sociológico que asumimos en la investigación, explicando cómo entiende este paradigma la relación entre sujetos-agentes y estructura y cómo se relaciona con la perspectiva de los componentes curricular y de relación escuela-comunidad del modelo ENA. También es tema de este capítulo la presentación uno a uno de aquellos conceptos que, desde la Sociología de la Educación, nos permiten tener una comprensión de la escuela como un espacio abierto al contexto socioeconómico, al igual que con un determinado funcionamiento interno que incide consciente o inconscientemente en la igualdad de oportunidades educativas. El capítulo concluye con el tipo de metodología que empleamos, así como con las técnicas de investigación concretas que desarrollamos y los actores a los cuales se las aplicamos.

En el tercer capítulo, presentamos la historia de la institución Rafael Uribe Uribe, así como el desempeño general de la institución en las pruebas Saber 2019, las últimas realizadas hasta la fecha en que desarrollamos esta investigación. Posteriormente, hacemos una valoración exhaustiva sobre el nivel de implementación que en dicha institución tienen los distintos instrumentos/estrategias de los componentes curricular y de relación escuela-comunidad, lo que a su vez nos permite caracterizar a grandes rasgos los otros dos componentes: el de capacitación docente y el de gestión.

En el cuarto capítulo, describimos las condiciones de vida (lo que se entiende también como límites externos de la organización escolar) de los estudiantes de segundo y quinto de primaria que fueron considerados por sus respectivas profesoras como sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia. El análisis se hace en clave, sobre todo, de capitales económicos, culturales, sociales y, en conjunto, simbólicos y busca relacionar la posesión de los mismos con el desempeño académico y con la convivencia de estos tres grupos de estudiantes. A su vez, destacamos la relación que hay entre los aspectos señalados anteriormente y los criterios que enuncia Reimers (2002) dentro de los primeros tres peldaños de la oportunidad educativa. Al finalizar este capítulo determinamos empíricamente si hay alguna tendencia respecto a la incidencia de la implementación de los componentes curricular y de relación escuela-comunidad del modelo ENA en la institución Rafael Uribe Uribe en la reproducción de la (des)igualdad de oportunidades educativas.

En el quinto capítulo, detallamos los elementos correspondientes a los límites internos de la organización escolar y analizamos las implicaciones de cada uno de ellos en la reproducción de la desigualdad de oportunidades educativas, relacionando esta información con las conclusiones obtenidas en el capítulo anterior, es decir, el cuarto. Concluimos así la ecuación que nos plantea Guerrero (2002) respecto a que los efectos de la escuela dependen no solo de las condiciones de vida de los estudiantes, sino también de distintos mecanismos que se desarrollan en su interior, cuyos efectos, conscientes o no, repercuten en la reproducción de oportunidades educativas. Entre estos mecanismo, incluimos el relacionado con el establecimiento de políticas compensatorias o políticas de discriminación positiva en favor de los grupos de ingresos bajos (aspecto contemplado por Reimers (2002) en el peldaño cuatro de la oportunidad educativa), lo que nos permite evidenciar cuáles de las estrategias pedagógicas de la institución Rafael Uribe Uribe, derivadas de los componentes curricular y de relación escuela-comunidad y de los distintos elementos panopticista de la organización interna que determinan las condiciones concretas en las que ambos componentes se desarrollan, están pensadas para atender las necesidades/particularidades de los estudiantes de origen más pobre y qué finalidades persiguen (igualar la producción de conocimiento o, más allá, las oportunidades en la vida de estos estudiantes en relación con quienes presentan mayores capitales simbólicos), de manera que las relacionemos con alguna de las tres políticas de discriminación positiva existentes.

En el sexto capítulo, presentamos las conclusiones finales de esta investigación, basadas, a su vez, en las conclusiones parciales de los capítulos previos. Discutimos los resultados obtenidos, develando las limitaciones y los matices a los que están sujetos nuestros hallazgos, de acuerdo con las características de nuestro corpus de análisis; además, explicitamos aquellos en los que consideramos necesario retomar o seguir ahondado en otras investigaciones debido a que desbordan los objetivos aquí desarrollados. Finalmente, en el séptimo capítulo, damos cuenta de las fuentes bibliográficas que sirvieron de guía para el planteamiento y desarrollo del proceso investigativo realizado en el presente trabajo.

## **Capítulo 1. Hacia una Escuela Nueva Activa en Colombia**

Es tema de este capítulo presentar la historia de la corriente pedagógica de Escuela Nueva Activa (ENA) a nivel internacional, así como su incidencia en Colombia a principios del siglo XX, su contraste con los métodos tradicionales que se venía implementando en el país desde las postrimerías del siglo XIX y las distintas tendencias mediante las cuales se apropiaron las concepciones de este nuevo paradigma educativo. También ahondamos sobre cómo el modelo Escuela Nueva Activa, de acuerdo con la literatura consultada, se construyó de manera orgánica, es decir, con la participación de docentes y personal administrativos de las distintas regiones, a partir de la instauración de escuelas multigrados en el marco del proyecto de la Unesco llamado Escuela Unitaria. Detallamos, además, el proceso de adaptación del modelo ENA, pensado inicialmente para los contextos rurales, a los urbanos e incluso para distintas poblaciones como los migrantes. Continuamos el capítulo haciendo una revisión documental sobre el estado del arte en el que se encuentra la investigación sobre las características del modelo y su impacto, sus logros, sus deficiencias y sus limitaciones, lo cual nos permite definir la contribución de esta investigación a los vacíos encontrados en esta revisión y justificar los objetivos que orientan el presente trabajo.

### **1.1 Inicios de la pedagogía activa en Colombia**

Escuela Nueva es una corriente pedagógica que implementó una nueva concepción de la escuela y de la educación. Surgió a finales de los años 1800 y comienzos de los 1900 con los aportes de pedagogos, psicólogos y pensadores como Jhon Dewey (1859-1952) en Estados Unidos; María Montessori (1870-1952) en Italia; Decroly (1871-1932) en Bélgica; Lev Vigotsky (1896-1934) en Rusia; Jean Piaget (1896-1980) y Adolphe Ferriere (1879-1980) en Suiza, entre otros (Herrera, 1999). Esta corriente, conocida como una renovación pedagógica, planteó el cambio de un “maestro dictador de clase”, el cual constituía el eje de la enseñanza y promovía un enfoque memorístico, autoritario, rutinario, pasivo y tradicionalista a un “educador nuevo”, quien reconocía al estudiante como centro de la acción pedagógica, de manera que se centraba en las características individuales del alumno, utilizaba nuevos métodos del aprendizaje activo e integraba el aprendizaje a la acción de acuerdo con la consigna “aprender-haciendo”, la cual se basaba en el pragmatismo filosófico que considera que el origen del saber se encuentra en la acción del hombre sobre su medio natural y social (Flórez, 1994 y Torres Vega, 2015).

Esta corriente pedagógica se extendió por Europa y Estados Unidos en un contexto en el cual las relaciones entre educación-sociedad estuvieron determinadas por varios factores. Uno de ellos consistió en el triunfo de la burguesía como clase social y, con ello, de su pensamiento liberal

en cuanto a la creencia “en el capitalismo, en la empresa privada competitiva, en la tecnología, en la ciencia y en la razón” (Herrera, 1999, p. 21), de manera que se institucionalizó la escuela como un espacio para la enseñanza de habilidades técnicas con miras al ejercicio profesional. Simultáneamente, la conformación de los llamados Estados-nación implicó el surgimiento de estrategias por parte de la elite para difundir e inculcar en la población la idea de lo nacional. El papel de las instituciones educativas en este propósito se consideró fundamental, puesto que la educación era el medio propicio para la transmisión en masa de dichos ideales. Otros factores importantes fueron la Revolución industrial y el proceso de unificación que sufrió la economía global, la cual estaba dominada por potencias mundiales como Inglaterra, Francia y, posteriormente, Estados Unidos. Este proceso requirió la transformación del trabajo humano y el surgimiento de nuevos modelos culturales en cuanto “actitudes de racionalidad científica, económicamente útiles y socialmente colaboradores” (Londoño, 2002, p. 145), de manera que los sistemas nacionales de enseñanza infundieron en los trabajadores nuevos conocimientos que les permitieran, por un lado, afrontar los cambios tecnológicos y, por otro lado, inculcarles actitudes y valores que homogeneizaran a la creciente población urbana. Este es el contexto en el cual surge el llamado escolanovismo, el movimiento de la Nueva Educación destinado a legitimar las nacientes necesidades de la educación en cuanto al conocimiento psicológico del niño, a las relaciones escuela-trabajo, a la formación del individuo en el espíritu de ciudadanía por encima de cualquier credo y la estimulación del conocimiento basado en la observación, la experimentación y, por ende, del método científico (Herrera, 1999, p. 21).

Los conceptos de escolanovismo y de Escuela Activa, en sí, fueron utilizados como adaptación del término Escuela del Trabajo utilizado por el pedagogo alemán Georg Kerschensteiner (Röhrs, 1993), quien, además, destacó los siguientes tres aspectos alrededor de esta corriente: su capacidad para que los estudiantes desarrollen sus intereses mediante una actividad constante que relacione sus disposiciones individuales con una determinada tarea educativa; el potencial que tiene para moldear las fuerzas morales en los estudiantes mediante actividades del trabajo que correspondan a sus propios intereses y a los de los demás, y la concepción de la escuela como comunidad de trabajo, en la que los estudiantes se apoyan entre sí, de manera que contribuyen a su desarrollo individual y a los fines de la escuela (Kerschensteiner, 1925).

El escolanovismo, entonces, modernizó el concepto de formación del alumno desde sus propios intereses espontáneos y características individuales como eje central de la actividad del

maestro y de la escuela, respetando las proyecciones, el afianzamiento y la realización de las potencialidades del alumno (Flórez, 1994 y Herrera, 1999). Buscó, antes que el adoctrinamiento verbal característico de la educación tradicional, la formación en aptitudes inteligentes orientadas a la acción y a la racionalidad –el pensamiento científico y la formación de ciudadanos–. A pesar de la novedad de sus postulados, la aplicación de estos en escuelas oficiales estuvo limitada por factores como la falta de requisitos mínimos exigidos: grupos pequeños de trabajo, materiales de trabajo adecuados, profesores bien preparados, etc. Caso contrario ocurrió en las escuelas privadas, en las que se solían cumplir estas condiciones.

Como es de suponerse, los factores mencionados anteriormente (el auge de la educación para el trabajo y de las ideas escolanovistas promulgadas a lo largo del siglo XX) incidieron profundamente en la educación colombiana de la época, de manera que el escolanovismo promovió la elaboración de reformas educativas cuyo principal propósito era abandonar la educación tradicional, dejando el adoctrinamiento verbal y enfocándose en la “formación de actitudes inteligentes orientadas a la acción, actitudes de apertura y racionalidad y la conformación de hábitos de carácter ético” (Londoño, 2002, p. 146). Por consiguiente, dichas reformas buscaban no solo expandir la educación pública, sino también cambiar las costumbres y hábitos de la población, por otros más acordes con el progreso y la democracia.

De acuerdo con Vásquez (2011), los orígenes de Escuela Nueva en Colombia se remontan a comienzos de 1900. En esta época, el pedagogo y educador Agustín Nieto Caballero terminó sus estudios en Europa y Estados Unidos y regresó a Colombia con el propósito de realizar importantes cambios en la educación preescolar, básica, media y universitaria del país (Cubillos, 2007 y Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente, 2017). Buscaba, en este sentido, contraponerla a la orientación pedagógica tradicional, la cual era el resultado de la aplicación de los postulados pestalozzianos vigentes desde comienzos del siglo XVII hasta finales del XVIII (periodo llamado por Foucault como el de la “episteme” clásica o de la representación) que terminaron privilegiando la memoria y el verbalismo, aun cuando, paradójicamente, concedía un lugar destacado al conocimiento mediante los sentidos y la experiencia.

En aras de brindar un contexto histórico a la educación en Colombia de la época, es importante destacar que los postulados pestalozzianos reemplazaron al lancasteriano, modelo promovido por el inglés Joseph Lancaster e implantado en nuestro país desde la Gran Colombia mediante la Ley 6 de agosto de 1821, que, a su vez, reglamentó el establecimiento de Escuelas

Normales en las primeras ciudades de Colombia con el fin de que la instrucción pública permitiera la formación del ciudadano. Metodológicamente, el método lancasteriano estableció que cada una de las clases estuviera a cargo de un joven, considerado con habilidades superiores, quien era monitor y, por ende, debía instruir a los demás niños de la clase, controlando que estuvieran en orden y atentos a las lecciones.

Ambos métodos, el de pestalozziano y el lancasteriano, se aplicaron hasta finales del XVIII y se consideraron tradicionales y opuestos a la propuesta de pedagogos y educadores como Nieto Caballero, quien representó en el país la llegada de Escuela Nueva y de su filosofía renovadora, en la que, por un lado, el conocer es concebido como acción sobre el sujeto activo y no como representación de lo real, es decir, como “recibir impresiones y ordenar mentalmente los signos, así se ejecutasen en movimientos físicos u operaciones mentales” (Sáenz-Obregón, Saldarriaga y Ospina, 1997, p. 45) y, por otro lado, el niño no es considerado un adulto en miniatura, sino que reconoce sus especificidades de infante, además de que, en su enseñanza, aplican principios progresistas y activos, tanto en escuelas oficiales como privadas. De acuerdo con Torres Vega (2015, p. 59), Nieto Caballero:

tomó de Jhon Dewey “su sentido pragmático, y la idea de que los datos de la experiencia no son “dados” sino “tomados” con un propósito”; de Ovidio Decroly, en su visita a Colombia en agosto de 1925, aspectos sobre “lectura global y centros de interés, siempre en perfecto acuerdo con las necesidades naturales y sociales de los educandos”; de María Montessori “don Agustín tomó el método pedagógico preescolar que lleva su nombre, basado en la libre espontaneidad de niño para elegir sus trabajos”.

Sin embargo, el contexto político-religioso y el enfoque tradicionalista dominante en nuestro país a comienzos del siglo XX y que se mantuvo hasta 1930 –fomentando la creencia de que el maestro debía convertirse en el redentor social de pobres y orientar los destinos de la nación (Sáenz-Obregón, Saldarriaga y Ospina, 1997)- impidieron que Nieto Caballero lograra el impacto que deseaba en la educación pública, por lo cual reunió a un grupo de colegas e intelectuales (17 en total, entre los que se encontraban escritores tan destacados como José Eustasio Rivera y Tomás Rueda Vargas, así como prestigiosos educadores como Montessori y Decroly (Rico y Spirko, 2008)) con el fin de fundar, en el año 1914, el colegio Gimnasio Moderno en Bogotá o la llamada “Escuela Nueva de Suramérica”.

El Gimnasio Moderno no solo adquirió protagonismo por institucionalizar las prácticas de Escuela Activa, sino por resaltar la función socio-política de la escuela e introducir el sistema de los Centros de Interés de Decroly (método que se adoptaría oficialmente para todo el país en 1935), el cual se basaba en “las necesidades del estudiante para que él aprenda lo que significa el trabajo, al mismo tiempo que adquiere habilidades intelectuales y colabora con sus compañeros” (Londoño, 2001, p. 143). Los lineamientos pedagógicos de Decroly se presentaron como indiscutiblemente relevantes debido principalmente a que fueron coherentes con la preocupación ampliamente difundida desde la medicina, la higiene y la biología respecto a que la raza colombiana era degenerada física, intelectual y moralmente (creencia que estuvo vigente con mayor fuerza hasta mediados de los años 30) y, por ende, estaba urgida de medidas regenerativas de orden moral y social que permitieran el progreso (entendido como evolución individual y de la raza). Ya en la década de 1910 se discutía el tema de la degeneración no solamente de la raza de nuestro país, sino, en general, de América equinoccial.

De acuerdo con Sáenz (1997), la preocupación por la degeneración de la raza repercutió en que muchos pedagogos activos consideraron la necesidad de adecuar los saberes, las instituciones y las prácticas educativas a esta realidad del país. Además, existieron dos tendencias mediante las cuales se apropiaron las concepciones de la Escuela Nueva o Escuela Activa: la escuela reformadora de los métodos de enseñanza y la educación para la democracia. Respecto a la escuela reformadora, esta surgió durante la primera mitad del siglo XX, después de la llamada emergencia de la Escuela Nueva en la que los postulados de la pedagogía pestalozziana se comenzaron a considerar tradicionales y antiguos, y se problematizó la enseñanza de las Ciencias y de los saberes en la escuela desde dos perspectivas metodológicas: los centros de interés y el método de proyectos.

Los planteamientos de Jhon Dewey correspondieron a la segunda tendencia mediante la cual se apropiaron en el país las concepciones de la Escuela Nueva o Escuela Activa: la educación para la democracia. Fue precisamente esta educación la que permitió que la educación en el país adquiriera un carácter social y político, puesto que, según sus postulados, toda institución política, por un lado, debía establecer actividades de diverso tipo que reflejaran las distintas ocupaciones de la sociedad y, por otro lado, era responsable de atender distintos problemas sociales en los que estaba inmersa la sociedad en general (Sáenz-Obregón, Saldarriaga y Ospina, 1997). De esta manera, promovió el acercamiento entre el pueblo y el Estado y, con ello, el reconocimiento de los derechos ciudadanos de la población menos favorecida, sobre todo de los campesinos.

Aunque estas tendencias impulsaron la apropiación de Escuela Nueva en el país, sus presupuestos pragmáticos y utilitaristas, sobre todo en cabeza de Nieto Caballero, finalmente fueron interrumpidos cuando el conservadurismo, presionado por la Iglesia, reemplazó nuevamente al liberalismo, culminando así el dominio de este en 1957 (Ayala, 1995). Este proceso implicó la revocatoria de los presupuestos liberales, los cuales se interesaban en las cuestiones del mundo, dejando atrás la salvación eterna (Londoño, 2002). Por lo tanto, la pedagogía escolanovista fue erradicada del sistema educativo y el movimiento Escuela Nueva no permaneció en el sector oficial, sino únicamente en el Gimnasio Moderno, es decir, en el sector privado (Herrera, 1999 y Londoño, 2002).

## **1.2 Escuela Unitaria y su transición a Escuela Nueva Activa en Colombia**

Escuela Nueva Activa es, fundamentalmente, un modelo educativo colombiano originado en 1975 con el propósito de contribuir al mejoramiento de la calidad educativa de las zonas rurales del país en lo que respecta, principalmente, a la educación básica (Torres, 1992; Kline, 2002 y Schiefelbein et al., 1992). Fue diseñado por Vicky Colbert, Beryl Levinger y Óscar Mogollón para solucionar los problemas de implementación que presentó en 1960 la Escuela Unitaria, la cual se constituyó como el proyecto educativo principal de la Unesco para América Latina, específicamente para la educación rural en zonas de baja densidad poblacional, con pocos índices de matrícula, dispersas y de difícil acceso (Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente, 2017, Little, 2001 y Mulryan-Kyne, 2005).

El proyecto surgió a partir de la Recomendación No. 52 de la Conferencia Internacional de Ministros de Educación realizada en Suiza en 1961, en la cual se destacó la conveniencia de crear escuelas unitarias o monodocentes en las zonas rurales más necesitadas. En este sentido, la recomendación para los ministros de educación de América Latina fue organizar e implementar este tipo de escuelas con el fin de ofrecer la primaria completa en sus respectivos países (Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente, 2017). Numerosos países, tanto desarrollados como en vía de desarrollo, adoptaron Escuela Unitaria con la justificación principal de que el bajo censo escolar de sus respectivas zonas rurales no justificaba la creación de una escuela graduada a cargo de diferentes maestros, sino que un solo docente podía trabajar, exitosamente, con grupos de niños de diferentes edades y niveles (Unesco, 1962).

Además de las razones anteriores expuestas por la Unesco para la implementación de Escuela Unitaria, Colbert (2006) esbozó otras limitaciones del sistema educativo del país, especialmente en la zona rural, que la justificaban con urgencia, por ejemplo, métodos de enseñanza y aprendizaje pasivos, memorizantes y tradicionales; contenidos no aptos a las necesidades de las zonas rurales ni para que los estudiantes fueran agentes de cambio; pérdida de la escuela de su papel como dinamizador e integrador de la vida de la comunidad, etc. La organización escolar de las escuelas multigrado (denominadas también multigraducción), de acuerdo con Fernández (1994), se encontraba entonces en países como Estados Unidos, Australia, Bélgica, Suiza, España y Argentina, así como en otros tan lejanos y diversos como Indonesia, Malasia y Filipinas (Little, 2001), en los que existía una larga tradición de escuelas de maestro único. Aunque este tipo de escuela ha sido muy común tanto en países desarrollados como en vía de desarrollo, en muchos de ellos no se cuenta con el registro sobre la cantidad de escuelas multigrado que se encuentran en su territorio.

Autores como Colbert (1987, p. 79) destacaron diversas características de la Escuela Unitaria: “ (...) la presencia de un maestro; un sistema de promoción automático; un sistema activo de enseñanza que respeta el ritmo individual de aprendizaje; la existencia de materiales que faciliten al maestro trabajar con varios grupos a la vez; la oferta de la primaria completa donde exista la demanda; un profesor cuya función principal es orientar y guiar, en vez de exponer o transmitir conocimientos”. Uno de las innovaciones fundamentales y piedra angular de Escuela Unitaria fue el uso intensivo de material de enseñanza en el proceso didáctico, el cual debía ser preparado por el docente para la enseñanza y el aprendizaje. De acuerdo con Iglesias (1995), este material –llamado guion en algunos lugares en los que se implementó Escuela Unitaria– contenía indicaciones escritas que orientaban las actividades relacionadas con preguntas, oraciones incompletas, bosquejos de dibujos, etc., las cuales promovían en el niño la observación de plantas y animales, el planteamiento de interrogantes respecto a su entorno, la consulta en la biblioteca, etc.

Inspirados en estas y otras bondades pedagógicas y técnicas de Escuela Unitaria, y gracias a la asesoría de varios expertos de la Unesco, sobre todo de Santiago Hernández Ruiz y Martha Pizarro, se organizó la primera escuela rural demostrativa en el Instituto Superior de Educación Rural (ISER) en Pamplona, Norte de Santander, la cual estuvo a cargo del profesor Oscar Mogollón (Colbert, 2018). De acuerdo con la Fundación Escuela Nueva Activa (2017), el MEN exigió que las Secretarías de Educación entrenaran a los maestros rurales sobre técnicas de la Escuela Unitaria, de manera que, en los Centros Regionales de Capacitación, específicamente entre 1967 y 1968, se

realizaron más de 160 seminarios a más de 4.500 maestros. Luego del primer piloto de Escuela Unitaria en Pamplona, el Banco Interamericano de Desarrollo apoyó su expansión a otros departamentos del oriente y del sur del país. Así fue como, a mediados de los 60, eran 150 las escuelas del país que habían implementado este proyecto. Ya en 1967 se extendió a todas las escuelas unidocentes del país, logro que fue promovido por el Ministerio de Educación del país (Torres, 1992).

La expansión de Escuela Unitaria estuvo acompañada por una serie de problemáticas a distintos niveles relacionadas con el enfoque pedagógico y con el estado del sistema educativo del país, sobre todo a nivel rural, lo cual dificultó el óptimo desarrollo de Escuela Unitaria. Por un lado, de acuerdo con Colbert (1987 y 2015), Escuela Unitaria presentaba limitaciones respecto a los materiales (poco tiempo disponible e insuficiente conocimiento por parte de los docentes para elaborar las fichas de aprendizaje, así como para adaptarlas al currículo local, etc.), la capacitación (usaba métodos expositivos, los cuales contradecían las metodologías activas que deseaba impulsar, y utilizaba materiales informativos y no formativos, etc.), los ritmos de aprendizaje (aunque se promovió la promoción automática de acuerdo con los logros de cada estudiante, no se implementó una metodología que permitiera su aplicación), la operación del programa (la supervisión y administración departamental no fueron involucrados en el proceso de capacitación y de innovación curricular, lo cual impidió un seguimiento a la práctica docente en el aula) y la relación entre escuela-comunidad (se asumieron dos roles para el maestro: como orientador del proceso de aprendizaje y como promotor de la comunidad, pero el maestro no contaba con el tiempo suficiente para conocer e involucrarse con la comunidad).

De acuerdo con la socióloga Colbert (2018), las experiencias regionales de Escuela Unitaria, con sus potencialidades y aspectos a mejorar, fueron la base del modelo pedagógico que se conocería posteriormente como Escuela Nueva Activa, cuyos principios buscaron enfrentar sistémicamente los problemas y desafíos que presentaba el sistema educativo del país en la ruralidad, además de ser viables técnica, política y financieramente. Fue precisamente Colbert quien asumió el liderazgo de este modelo educativo desde el momento en el que ocupó el cargo de coordinadora de Escuela Unitaria dentro del programa de Naciones Unidas COL 36, en 1974. En este cargo, Colbert inició el análisis de los problemas de la implementación de Escuela Unitaria en el país, por lo que promovió la realización del seminario la Escuela Unitaria con el fin, no solo de presentar un balance sobre la implementación de Escuela Unitaria, sino de establecer acuerdos en torno a la concepción y al diseño de Escuela Nueva Activa (Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente, 2017). Este encuentro fue apoyado por la Agencia Internacional de Desarrollo (AID) mediante asesores educativos como Muray Simón y Beryl Levinger (quien había participado en los

Cuerpos de Paz en Colombia y, entre 1968 y 1969, había trabajado con Mogollón). Levinger conocía la problemática educativa del país y finalmente fue coautora, junto con Colbert y Mogollón, del programa Escuela Nueva Activa (Colbert, 2018).

Escuela Nueva Activa, entonces, comenzó a implementarse en el país en 1975, basado en los planteamientos de la metodología activa, pero adaptadas al contexto rural. Su nombre, de acuerdo con Colbert (2018), pretendió darle un mensaje al maestro respecto a que era necesario renovar prácticas pedagógicas. Las estrategias que previó Escuela Nueva buscaban representar una renovación pedagógica que, por un lado, centrara el proceso de aprendizaje en el estudiante, a quien consideró el sujeto activo que construye el conocimiento socialmente y, por otro lado, considerara al docente como orientador y facilitador de dicho proceso (Colbert, 2015). Sus objetivos, en este sentido, no solo se concibieron para la escuela multigrado, sino también para múltiples contextos en los que pudiera trabajar para que la educación fuera más relevante, acorde con las características de grupos sociales concretos y brindara herramientas para que los individuos se incorporaran a la vida social de manera productiva y participativa (Colbert y Mogollón, 1977).

El proyecto piloto del programa Escuela Nueva Activa, promovido desde el Ministerio de Educación Nacional, se realizó en tres departamentos: Norte de Santander, Boyacá y Cundinamarca. Allí había gran cantidad de escuelas rurales y se logró una cobertura de 150 escuelas (Colbert, 2018). Quienes integraron el equipo que lideró Colbert fueron principalmente maestros rurales e investigadores, puesto que, además de la experiencia pedagógica, se buscaban perfiles que apoyaran la investigación y sistematización de procesos alrededor del Escuela Nueva Activa. Junto a Óscar Mogollón, se incorporaron otros maestros de Norte de Santander como Pedro Pablo Ramírez, Hernando Gelvez y, posteriormente, Heriberto Castro. Luego, Colbert vinculó a investigadores y evaluadores como Luz Nelly Vásquez y Eduardo Nieto. En esta etapa, se establecieron algunos de los principios que atraviesan el modelo Escuela Nueva Activa, como la participación social, el diálogo, la interacción, un nuevo rol del docente (como guía y no solo como transmisor de información) (Colbert, 2018).

Desde la oficina de Planeamiento del Ministerio de Educación, Colbert consiguió recursos financieros del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) para expandir el modelo ENA a 3.000 escuelas. El BID realizó, durante dos años y medio, mediciones para corroborar la efectividad del modelo y continuar así su apoyo. Pronto, con el aporte de cada departamento, se pasó de 3.000 a 8.000 escuelas. Como consecuencia de este proceso, el Banco Mundial facilitó un crédito que

permitió ampliar la cobertura de Escuela Nueva Activa a 20.000 escuelas rurales y, en 1989, la seleccionó como una de las tres innovaciones a nivel mundial que habían impactado exitosamente la política pública. Este respaldo internacional permitió que Escuela Nueva resistiera la descentralización de la educación ocurrida en los noventa mediante la Ley 115, la cual delegaba la prestación del servicio educativo a las secretarías de educación departamentales y certificadas (en lugar de a una autoridad central), las cuales son más de noventa actualmente (Colbert, 2015), las cuales no estaban preparados para la descentralización debido a que muchos secretarios de educación no conocían las características del modelo; se incrementaron los inconvenientes respecto al traslado de docentes rurales capacitados en Escuela Nueva a las cabeceras municipales, no había coordinaciones departamentales del programa ni se realizaban encuentros nacionales con los coordinadores regionales con el fin de brindar orientaciones y directrices técnicas y administrativas sobre el manejo del programa (Colbert, 2018 y 2015).

Entre 1974 y 1975, Colbert, Mogollón y Levinger estructuraron el concepto de Escuela Nueva Activa y diseñaron las primeras guías didácticas que, posteriormente, conformarían el manual para la capacitación de Escuela Nueva Activa, en el cual consignaron los conceptos más importantes de la pedagogía renovadora y activa (Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente, 2017). Así mismo, definieron los objetivos de Escuela Nueva Activa en aspectos como la educación primaria; mecanismos de implementación; aportes pedagógicos mediante las Guías de Aprendizaje para los estudiantes (las cuales reemplazaron a las fichas de aprendizaje y a los libros tradicionales con el fin de que los maestros no requirieran mucho tiempo para la elaboración del material educativo que utilizarían y pudieran dedicarle más tiempo a la enseñanza y a pasar tiempo con algunos estudiantes) (Little, 2006 y Schiefelbein, E, et al., 1996), y, finalmente, los componentes de Escuela Nueva Activa, es decir, el de planeación y desarrollo curricular, el de capacitación docente, el de relación escuela-comunidad y el de gestión, los cuales funcionan como un sistema integrado (Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente, 2017).

Escuela Nueva Activa, entonces, se concibió como un modelo participativo que integra holística, sistémica y costo-efectivamente estrategias curriculares, comunitarias, de formación docente en servicio y de gestión con el fin de mejorar la eficacia de la escuela y promover el aprendizaje activo y comprensivo (no memorístico) en los estudiantes (Colbert, 2006). Se caracterizó por su sistema de promoción flexible, en vez de automática; su plan de estudio enfocado principalmente a las zonas rurales, sus materiales de instrucción diseñados para el autoaprendizaje y el aprendizaje individualizado; una relación más cercana entre la escuela y la comunidad; un

énfasis en el desarrollo socioafectivo y en la formación de valores y actitudes democráticas y de convivencia pacífica; un nuevo rol del docente como orientador del proceso de aprendizaje, capacitándolo de manera efectiva y vivencial, y, finalmente, por trabajar un nuevo concepto de textos dialogantes (Guías de Aprendizaje) que promueve la interacción, el diálogo y la construcción de conocimiento en equipo. De esta manera, Escuela Nueva, durante la década de los noventa, proveyó educación primaria completa a zonas rurales de bajos recursos socioeconómicos (Colbert, 2015).

### **1.3 Componentes del modelo Escuela Nueva Activa**

Al ser pensado y diseñarlo desde una perspectiva sistémica, Escuela Nueva Activa logró articular distintos componentes, estrategias concretas, operativas y flexibles, fácilmente replicables y descentralizadas (Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente, 2017). Se articularon, entonces, cuatro componentes: de planeación y desarrollo curricular, de capacitación y seguimiento, de relación escuela-comunidad y de soporte técnico administrativo. De acuerdo con Torres (1992), el componente curricular incluye la metodología activa empleada, los materiales de estudio (Guías de Aprendizaje), los rincones de aprendizaje, la biblioteca escolar, el Gobierno Escolar y la promoción flexible. Aunque el currículo de Escuela Nueva Activa se orienta a las características de las zonas rurales y de las escuelas multigrado, se pensó también para que pudiera adaptarse a distintos contextos (como efectivamente se hizo al urbano, como veremos más adelante). Las Guías de Aprendizaje, el centro del componente curricular, se enfocan, en mayor grado, en la parte metodológica (un proceso inductivo que parte de los saberes previos del estudiante, luego introduce conceptos, procedimientos y, en general, distintos aprendizajes y posteriormente invita a la puesta en práctica de dichos saberes, primero, en situaciones cercanas y, luego, en el contexto familiar y comunitario) y en un menor grado en la parte conceptual (a diferencia de los tradicionales libros de texto para escuelas, en los que predomina lo conceptual). Invitan a que los niños realicen, de manera individual, en pequeños grupos, en parejas o con el profesor o la profesara, las actividades planteadas en ellas, las cuales están organizadas por áreas (por ejemplo: Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lenguaje, etc.) y por niveles educativos que cubren desde grados de transición hasta el grado noveno y siguen los lineamientos de política pública del Ministerio de Educación Nacional (Lineamientos curriculares, Estándares Básicos de Competencias, Derechos Básicos de Aprendizaje, etc.) (Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente, 2016). Estas guías, *grosso modo*, constituyen un material auto-instruccional,

el cual presenta actividades y ejercicios graduados inductivamente para distintas asignaturas, las cuales se han validado con el fin de verificar que puedan ser aplicadas fácilmente por docentes con poca cualificación (se optimizan mejor cuando el maestro es calificado, claramente) mediante instrucciones detalladas y sintácticamente adecuadas para los alumnos (Ernesto Schiefelbein y Paulina Schiefelbein, 2008).

Otra de las herramientas claves del componente curricular son los rincones de aprendizaje (Torres, 1992), es decir aquellos lugares dentro del salón de clase que se organizan por áreas de estudio y son utilizados para ubicar los materiales educativos (fungibles y especializados), así como los propios trabajos de los estudiantes. Cada escuela tiene una pequeña biblioteca, la cual incluye enciclopedias, diccionarios y atlas sobre información general, así como bibliografía relacionada con la comunidad. La otra herramienta, considerada clave para inculcar los valores democráticos, es el Gobierno Estudiantil, el cual es organizado y conformado por los propios estudiantes, quienes eligen mediante votaciones los cargos de presidente, vicepresidente, secretario, líderes de los diferentes comités y ayudantes por niveles educativos (Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente, 2016). El Gobierno Estudiantil permite replicar los procedimientos que se realizan en una votación democrática, cuya fecha de realización es definida por los mismos actores educativos.

En relación con la evaluación y la promoción, estos elementos y/o estrategias se diferencian sustancialmente de los empleados en la escuela tradicional. Esto debido a que, por un lado, la evaluación es parte del proceso educativo, por lo que su función principal es permitir que el docente identifique los temas y/o habilidades que requieren refuerzo o actividades adicionales y, por otro lado, la promoción flexible, a diferencia de la automática, les permite a los estudiantes retomar sus estudios en caso de que se tengan que ausentar, por ejemplo, durante la época de cosechas. La promoción de un grado al siguiente, entonces, se efectúa cuando el estudiante cumplen con los objetivos educativos establecidos para dicho grado (esto puede demorar más o menos tiempo respecto a un año escolar regular) (Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente, 2016). En este sentido, la escuela se ajusta a los calendarios y a las necesidades de los estudiantes y de sus familias y no a la inversa.

El segundo componente de Escuela Nueva Activa es el de la capacitación docente, la cual se realiza mediante tres talleres secuenciados (Gómez, 1995). En el primero, los profesores conocen las escuelas de demostración (en las que se aplican de manera sistémica los cuatro componentes del modelo) y aprenden a realizar las actividades propuestas en el Manual del Docente, el cual está pensado, al igual que las Guías de Aprendizaje para estudiantes, como un material auto-instruccional. De esta manera, se pretende que el docente aprenda, de manera vivencial y similar a

cómo lo harán sus estudiantes, sobre el funcionamiento del Gobierno Escolar, los rincones de aprendizaje, la organización o disposición física de los salones y demás aspectos metodológicos del modelo Escuela Nueva Activa (Schiefelbein, Castillo y Colbert, 1993).

El segundo taller tiene como propósito capacitar al docente respecto a la manera como puede adaptar las actividades y contenidos de las Guías de Aprendizaje al entorno local y a las necesidades particulares de sus estudiantes. El último taller, es decir el tercero, pretende que el docente aprenda, por un lado, a usar la biblioteca y demás elementos didácticos del modelo y, por otro lado, a implementar la promoción flexible y a orientar el proceso de aprendizaje simultáneo de varios grupos y grados a la vez (Torres, 1992).

Posteriormente, la capacitación continúa mediante los microcentros o reuniones de varios docentes con el propósito de manifestar, por un lado, los inconvenientes que se han presentado en relación con la implementación del modelo y, por otro lado, concertar posibles soluciones. Este espacio, de acuerdo con Fundación Escuela Nueva Activa (2017, p. 57), se concibió bajo el principio del “aprendizaje entre pares y con docentes más experimentados”, propósito que se logra mediante los debates que sostienen los docentes en torno al seguimiento de las innovaciones y a la solución conjunta de problemas relacionados con el quehacer pedagógico.

El tercer componente del modelo es el de gestión, el cual busca que los agentes administrativos comprendan y se adapten a los elementos y/o estrategias del modelo, sobre todo, en lo relacionado con los aspectos pedagógicos (Torres, 1992). Debido a que Escuela Nueva Activa es un programa altamente descentralizado, cuenta con varias instancias y coordinadores en diferentes niveles. A nivel central, por ejemplo, se encuentran un coordinador y un equipo a su cargo, quienes diseñan las políticas y las estrategias técnicas y evalúan la implementación del programa. En cuanto al orden departamental, se encuentra un comité representativo, un coordinador y un equipo de multiplicadores. A partir de 1987 (época en la que se aplica el Plan de Universalización de la Educación Primaria Rural, lo cual permitió la expansión del modelo), se crearon dos nuevas estructuras, a saber: núcleos educativos y un Comité de Universalización a nivel nacional y departamental. El propósito de estas estructuras consistió en fomentar la descentralización y el respaldo institucional. De acuerdo con Villar (1995), el objetivo del componente de gestión no fue el de control administrativo, sino el de apoyo pedagógico a los docentes. Para ello, propusieron talleres para administradores, es decir supervisores y directores de núcleo, con el fin de, por un lado, orientarlos respecto a la adecuada implementación del programa y, por otro lado, promover un cambio de actitud y de transformación de la educación tradicional.

De esta manera, se buscó que los administradores se convirtieran en agentes que estimularan el cambio y facilitaran la aplicación del modelo en distintos contextos.

La estrategia local y nacional del componente de gestión fue apoyada por el Ministerio de Educación Nacional, que lideró reformas administrativas que facilitaron su implementación y promovieron, coordinaron y supervisaron el desarrollo del modelo. Así pues, a nivel departamental, se creó un equipo de multiplicadores y un comité de Escuela Nueva Activa. El primero de ellos estuvo integrado por supervisores, directores de núcleo y otros capacitadores de maestros, cuya función se restringió a la capacitación de docentes y a la promoción del desarrollo del programa en las escuelas. El segundo fue conformado por un funcionario de la Secretaría de Educación; un delegado del Fondo Educativo Regional, quien se encargaba de los asuntos financieros; el director del Centro Experimental Piloto Departamental, responsable de la capacitación y el desarrollo curricular, y, finalmente, el coordinador departamental del Programa Escuela Nueva Activa (Torres, 1992).

Respecto al último componente, es decir el que respecta a la relación escuela-comunidad, busca que la escuela sea el espacio de integración y de información de la comunidad, de manera que exista una relación de mutuo beneficio. Con este propósito, los familiares se integran a las actividades escolares, a la vez que la escuela implementa estrategias que permiten el desarrollo local y el mejoramiento de las condiciones de vida de la población. Para ello, Escuela Nueva Activa ha establecido una serie de instrumentos, a saber: la ficha familiar, la cual contiene información familiar relevante para las actividades que se desarrollan en la escuela; el calendario agrícola, el cual presenta información relacionada con las actividades agrícolas de la zona y la época en la que se realizan; el croquis de la localidad y la monografía veredal (Mogollón, Colbert y Levinger, 1977). Todos estos instrumentos fueron diseñados con la participación de los estudiantes, docentes y comunidad en general. Así mismo, la biblioteca, los espacios escolares y las actividades culturales y recreativas contribuyen a fomentar la participación de la comunidad. Este es el propósito, por ejemplo, del llamado Día de logros, el cual consiste en un día dedicado a la presentación de resultados académicos e informes sobre las actividades realizadas por los estudiantes.

#### **1.4 Implementación del modelo Escuela Nueva Activa en zonas urbanas**

Los resultados positivos que evidenciaron distintas evaluaciones realizadas del modelo Escuela Nueva Activa, específicamente en el sector rural, avalaron, según el criterio de los responsables y autores del modelo, la adaptación de sus componentes y estrategias a las condiciones y características de las escuelas urbanas (Colbert, 2015). Al considerar una “metodología de punta”,

Colbert planteó que este modelo debía adaptarse a los contextos urbanos. Este proceso comenzó en 1987 y contó con el apoyo financiero de la Fundación Interamericana (Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente, 2017). En este mismo año, específicamente el 3 de junio de 1987, los creadores de Escuela Nueva Activa, junto con conocedores del sector educativo y exministros de educación como Gabriel Bentancur Mejía, Doris Éder de Zambrano, Rafael Rivas Posada y Rodrigo Escobar Navia, crearon la Fundación Escuela Nueva Activa Volvamos a la Gente (de ahora en adelante FEN) (Colbert, 2018), debido a que consideraban que las innovaciones educativas son vulnerables a los cambios políticos y administrativos, por lo cual una innovación como Escuela Nueva Activa se debía defender de la burocracia y, en general, de los cambios políticos.

La misión de la FEN, de acuerdo con sus creadores, fue “contribuir a mejorar la calidad, la pertinencia, eficiencia, y sostenibilidad de la educación, por medio del modelo pedagógico Escuela Nueva” (Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente, 2017, p. 202), de manera que, desde el tercer sector, asesorar a autoridades, maestros y, en general, al país. Su trabajo le ha merecido ser seleccionada entre las 100 mejores ONG del mundo y estar entre las 50 primeras en educación de acuerdo con el Global Journal (Colbert, 2018). Entre los logros que más se destacan de la fundación se encuentran el trabajar en la implementación del modelo ENA en 120 municipios de Antioquia (en alianza con el departamento), así como en países como Zambia y Vietnam (en donde se realizó en todo el país) (Colbert, 2018). Así mismo, la FEN ha investigado e innovado estrategias y desarrollos curriculares con el fin de que el modelo Escuela Nueva Activa (ENA) promueva efectivamente el desarrollo integral de los estudiantes y mejore sus competencias cognitivas y socioafectivas, ajustándolas a las requeridas en el siglo XXI (aprender a aprender, a tomar iniciativa, a liderar procesos y, especialmente, a trabajar en equipo) mediante, por ejemplo, la adecuación de las Guías de Aprendizaje de acuerdo con los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y la introducción de recursos virtuales complementarios en estas guías (plataforma Renueva) (Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente, 2017).

La FEN fue efectivamente quien lideró, junto con la Fundación Interamericana, la investigación, producción, validación, capacitación y seguimiento necesarios para la transición entre Escuela Nueva Activa y Escuela Nueva Activa para las zonas urbana. Inició con un proceso de adaptación del modelo ENA al contexto ciudadano (escuelas monogrado y graduadas, es decir, de un maestro por curso (Colbert, 2018)) mediante diferentes programas, estrategias y desarrollos curriculares relacionados con ejes como la educación para la paz y el emprendimiento y educación económica y financiera (Colbert, 2015).

Durante aproximadamente ocho años se realizó este proceso de implementación al contexto urbano, el cual se dividió en dos etapas: la primera de ellas se realizó entre 1987 y 1991 y la segunda entre 1992 y 1994 (Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente, 2017). La estrategia inicial consistió en aplicar el modelo de manera focalizada, específicamente en 20 instituciones urbanas (establecimientos privados católicos de bajos recursos) de Bogotá y Pamplona y, luego, en establecimientos educativos de Medellín, Cali, Buenaventura, Funza y Madrid (Cundinamarca) y Manizales (financiado allí por la Fundación Luker).

A continuación, mencionaremos los principales acontecimientos que ocurrieron en cada uno de los ocho años durante los cuales se realizó la adaptación de Escuela Nueva Activa a Escuela Nueva Activa Urbana. Para ello, nos basaremos, principalmente, en el libro *Historia de Escuela Nueva en Colombia*, el cual fue publicado por la Fundación Escuela Nueva Activa Volvamos a la Gente, en el año 2017.

Durante el primer año de implementación de Escuela Nueva Activa Urbana, el equipo FEN pretendió establecer vínculos con los rectores, sensibilizar a los actores involucrados, realizar visitas a las escuelas demostrativas, iniciar el proceso de capacitación y adaptar el manual de Escuela Activa Urbana y las Guías de Aprendizaje al nuevo contexto. En el segundo año, continuó con la implementación de Escuela Activa Urbana en cuatro colegios (Colegio Parroquial San José, en Fontibón; Colegio Parroquial San Juan de la Cruz, en Kennedy; Colegio Parroquial Nuestra Señora de las Victorias, en Tunjuelito, y, finalmente, Liceo Parroquial San José, en Marco Fidel Suárez). En el tercer año, es decir en 1989, se validaron las guías de Ciencias Naturales y Salud y de Ciencias Sociales de los grados segundo y tercero, y se capacitó a los docentes en el uso de las guías y de los diferentes elementos del modelo, en el aprendizaje activo y otras formas de evaluación del aprendizaje.

En lo que respecta al cuarto año, se publicaron y entregaron las nuevas guías para el sector urbano, y se continuó con la capacitación de los docentes en el aula. Se vincularon, así mismo, dos nuevos colegios (Colegio Bolívar del municipio de Soacha y el Colegio San Martín del municipio de Pamplona). En el quinto año, se terminaron las guías de Sociales (segundo y tercero) y Ciencias Naturales y Salud (segundo y tercero). Respecto al sexto año, lo más relevante fue que se culminó la elaboración de las Guías de Aprendizaje y del Manual para el docente. También se aplicó el modelo en cinco colegios urbanos de estratos pobres de tres ciudades. En el séptimo año, ya 13

escuelas, 143 docentes, 130 cursos y 5.600 estudiantes hacían parte de Escuela Nueva Urbana. Además, muchas instituciones se mostraron interesadas en participar, por lo que se vincularon 13 escuelas populares de Buenaventura, 2 escuelas urbano-marginales de Pamplona y 2 escuelas oficiales del Distrito Capital. Finalmente, en el octavo año, la FEN determinó que se publicaran todos los materiales didácticos que se encontraban en proceso de ajuste metodológico. Igualmente, permitió, mediante instrumentos elaborados para la evaluación de cada uno de los elementos del modelo (como la memoria pedagógica), que los docentes valoraran la pertinencia de los ajustes que se le habían realizado al modelo hasta ese momento.

### **1.5 Evaluaciones de impacto del modelo Escuela Nueva Activa**

El desarrollo de Escuela Nueva Activa se caracterizó, de acuerdo con McGinn (1996), por su naturaleza orgánica, es decir que estableció sus cimientos con base en numerosas revisiones y aportes por parte de distintos docentes y actores educativos, sobre todo durante dos décadas entre 1971 y 1989 (Kline, 2002). Durante este tiempo, Colbert, Mogollón y Levinger destacaron la importancia de realizar evaluaciones de resultados a partir de los desempeños de los niños (Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente, 2017). Al momento de analizar bibliografía en torno a estos estudios e investigaciones sobre el modelo, se puede apreciar una tendencia principalmente positiva (enfocada en la contribución del modelo a la mejora de la educación) y otra con énfasis en aspectos negativos (que destaca aquellos inconvenientes o limitaciones en su implementación). A continuación, presentamos ambas tendencias.

En los años noventa, de acuerdo con Colbert (2015), Escuela Nueva se implementó de manera sistémica e integral en la mayoría de las escuelas rurales de Colombia. A esta época, precisamente, corresponde la mayoría de evaluaciones y estudios que integran las tendencias que hemos denominado positivas, las cuales se centran en la contribución del modelo al fortalecimiento de competencias básicas y al desarrollo socioafectivo y de comportamientos democráticos. Conozcamos algunos de estos estudios y evaluaciones:

Entre las evaluaciones más completas encontramos dos que se realizaron en 1978: una de ellas fue promovida por la Asociación Científica Nemequene, la cual estaba liderada por Bernardo Kluger, Jairo Arboleda y Luis Rivera; la segunda evaluación la realizó un equipo del ministerio conformado por funcionarios de Colciencias y por especialistas como Luz Nelly Vásquez y Eduardo Nieto (Rojas y Castillo, 1998). Ambas evaluaciones contaron con una muestra de 168 Escuelas Nuevas y 60 graduadas (es decir, aquellas en las que el profesor maneja un solo grado por

salón), las cuales pertenecían a 12 departamentos del país en donde las escuelas hubieran implementado todos los componentes de Escuela Nueva Activa de manera sistémica durante mínimo tres años. El número de estudiantes participante fue 3.033, de los cuales 1.702 cursaban grado tercer y 1.331 grado quinto. A todos ellos se les realizó un test de logro cognitivo en matemáticas y lenguaje, así como varios test sobre creatividad, autoestima y valores cívicos (incluyendo comportamiento democrático). También se incluyeron cuestionarios que indagaban por las características de los estudiantes, profesores y escuelas (Psacharopoulos, Rojas y Vélez, 1992).

Estos test se elaboraron con el propósito de realizar un análisis comparativo entre las Escuelas Nuevas y las escuelas tradicionales (Colbert, 1991). Sin embargo, en ambas evaluaciones se excluyeron algunas escuelas a las cuales era difícil acceder y se tuvieron en cuenta solo a las “mejores”, por lo que sus resultados y conclusiones no pueden generalizarse a todas las escuelas que implementan Escuela Nueva Activa (McEwan, 1998).

Las conclusiones de ambas evaluaciones fueron que, en general, los resultados de Escuela Nueva Activa eran superiores a los de las escuelas tradicionales en cuanto a distintos aspectos.

Respecto al comportamiento y autoconcepto social, los estudiantes de Escuelas Nuevas obtienen puntajes más elevados. Una situación similar sucede en cuanto a áreas del conocimiento, puesto que en ellas los estudiantes de Escuela Nueva Activa grado tercero obtienen mejores puntajes, específicamente en Matemáticas (caso contrario ocurre en grado quinto, en donde los puntajes en Matemáticas son superiores en las escuelas graduadas). Desde el grado tercero hasta quinto, los estudiantes ENA presentan resultados superiores en español y literatura. Además, un mayor porcentaje de docentes de escuelas ENA tienen una visión positiva del modelo en comparación con los docentes que aplican metodologías tradicionales.

Otro estudio realizado por Rojas y Castillo (1982) corroboró la misma tendencia que los dos estudios antes mencionados, es decir, mejores resultados en Matemáticas para grado tercero y en español y literatura, para grado quinto. Adicionalmente, esta investigación demostró que el nivel de creatividad de los estudiantes de las escuelas multigrado no presentaba diferencias significativas en comparación con los de escuelas graduadas. Este estudio también demostró menores tasas de repetición y deserción en comparación a las escuelas graduadas (con excepción del grado 1).  
Veamos:

**Tabla 1**

*Logro en matemáticas y lenguaje en la educación primaria colombiana*

Indicador	Escuela Nueva Activa	Escuela Graduada Rural
Repetición	47.2 %	53.9 %
Deserción grado 1	10.5 %	8.6 %
Deserción grado 2	5.1 %	9.3 %
Deserción grado 3	2.9 %	7.8 %
Deserción grado 4	0.7 %	7.9 %
Deserción grado 5	-3.0 %	11.1 %

Nota: esta información es tomada de: Rojas, C. y Castillo, Z. (1982). *El logro en matemáticas y lenguaje en la educación primaria colombiana. Una contribución a su determinación*. Bogotá: Instituto SER de Investigaciones.

El estudio comparativo realizado por Psacharopoulos, Rojas y Vélez (1993) contó con la participación de 168 Escuelas Nuevas Activas y 60 escuelas tradicionales, y aplicó distintos instrumentos de medición del logro en matemáticas y español, comportamiento cívico, autoestima y creatividad. De esta manera, encontraron que las escuelas en las que se implementa el modelo ENA tienen mejores resultados, en grado tercero, respecto a áreas como Español y Matemáticas, así como en creatividad, civismo y autoestima. En cuanto a grado quinto, encontraron diferencias favorables en cuanto al modelo ENA en el área de Español. Estas conclusiones se obtuvieron mediante la aplicación de una función de producción simple, en la cual se utilizó el método de mínimos cuadrados ordinarios para hallar la variable dummy. El anterior estudio, de acuerdo con McEwan (1998), excluyó variables relacionadas con la escuela y el salón de clases, las cuales permitan determinar la influencia de distintos insumos de Escuela Nueva Activa, como la biblioteca y los textos escolares, en los procesos de aprendizaje.

La investigación realizada por Schiefelbein, E, et al., (1996.), destaca múltiples valoraciones positivas que numerosos especialistas han observado en instituciones que implementan el modelo Escuela Nueva Activa. Por ejemplo: los participantes del Encuentro de Especialistas en Investigación que se realizó en Bogotá visitaron, específicamente en mayo de 1987, algunas de las escuelas del Programa Escuela Nueva Activa, de manera que consideraron que este modelo utilizaba materiales adecuados y ofrecía una educación de calidad. A conclusiones idénticas llegaron especialistas chilenos, participantes del Encuentro de especialistas en Educación Pre-escolar que se realizó en Paipa en 1988, después de visitar varias escuelas demostrativas.

En 1995, la Universidad Javeriana realizó un estudio evaluativo, citado por Fundación Escuela Nueva Activa (2017), enfocado en los procesos cualitativos del programa Escuela Nueva Urbana. Estuvo a cargo de la profesora Omaria Parra y concluyó que el modelo genera mejoras cualitativas en la población de zonas urbano-marginales. Siguiendo la línea de investigación sobre Escuela Nueva Activa Urbana, Colbert y Manuel Rojas, citados por Fundación Escuela Nueva Activa (2017), realizaron en 1999 un estudio en el que describieron la contribución de elementos del modelo ENA, en concreto el trabajo en pequeños grupos, en equipo y del Gobierno Estudiantil, en la interacción entre estudiantes y en el desarrollo de comportamientos democráticos. Adicionalmente, un artículo de Puryear, Barrera-Osorio y Cortelezzi (2014) presenta un balance de la implementación de Escuela Nueva Urbana en Manizales (en donde el porcentaje de escuelas urbanas ENA alcanza el 38 %), destacando aspectos positivos en relación con lo cognitivo (mayores puntajes en Lenguaje, Matemáticas y Ciencias que colegios no ENA y oficiales, a excepción de los colegios privados), con la percepción (se cree que es un programa que desarrolla habilidades sociales, autonomía, construcción de liderazgo, aprendizaje colaborativa, etc.), con su capacidad de innovación (responde al auge de las economías abiertas, la competencia global y la sociedad del conocimiento), con su liderazgo (funciona mediante alianzas público-privadas que vela por una alta calidad e información constante sobre resultados) y con su imagen (presenta una imagen positiva de buenos resultados). Este estudio, además, menciona algunos aspectos a mejorar como los siguientes: fortalecer el monitoreo y acompañamiento a docentes que implementan el modelo, ofrecer capacitación constante sobre sus fundamentos a la comunidad educativa, hacer mayor énfasis en aprendizajes no cognitivos, mejorar dotación de recursos, entre ellos Guías de Aprendizaje, y la realización de evaluaciones de impacto, que permitan establecer relaciones de causa-efecto entre el programa y los resultados, respondiendo preguntas específicas, y no tanto evaluaciones descriptivas en las que se comparan niveles de aprendizaje de estudiantes ENA con

estudiantes de colegios públicos tradicionales y que, por ende, no tienen la capacidad de controlar posibles sesgos de selección (qué parte de las diferencias de aprendizaje documentadas se deben a ENA).

El estudio realizado por investigadores de Misión Social del DNP concluyó que el modelo Escuela Nueva Activa logra que los estudiantes de los niveles socioeconómico 1 obtengan mejores resultados académicos que los de las escuelas tradicionales de nivel socioeconómico 2, por lo que, de acuerdo con estos investigadores, compensa las limitaciones ocasionadas por el bajo nivel socioeconómico (Departamento Nacional de Planeación, 1997). En 1999, Vicky Colbert y Manuel Rojas realizaron un estudio en el que describen los aportes de las estrategias de trabajo en equipo y de los gobiernos estudiantiles, así como las interacciones de los estudiantes en las aulas, la participación y los comportamientos democráticos de los estudiantes (Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente, 2017). Por su parte, McEwan (1998) realizó una evaluación en la que Escuela Nueva Activa presentó estadísticamente logros positivos en Lenguaje y Matemáticas de grado tercero y Matemáticas de grado quinto. Por otra parte, el estudio realizado por Restrepo (1998) determinó que Escuela Nueva Activa ha motivado el interés en la calidad de la educación, así como en diseñar un sistema para evaluarla. También, según dicho autor, este modelo, dentro de la educación formal, soluciona problemas de calidad, calidad y eficiencia.

La Unesco, por su parte, realizó en 1998 un estudio de evaluación de calidad cuya muestra fueron 11 países de Latinoamérica, incluidos Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Honduras, México, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela. Fue publicado en agosto del 2001. Su objetivo fue comparar los desempeños de los estudiantes en las áreas de Matemáticas, Lenguaje y factores asociados, específicamente, en los grados tercero y cuarto de educación básica. Para ello, tuvo una muestra conformadas por 13.000 estudiantes y sus respectivos profesores y directivos de escuelas. Respecto al área de Español, evaluó las siguientes competencias: lectura, escritura, comprensión lectora y producción escrita. Por su parte, en relación con Matemáticas, el estudio midió la competencia matemática, es decir, “la capacidad que tiene el estudiante de utilizar procedimientos matemáticos para comprender e interpretar el mundo real” (Unesco-Orealc, 2000, p. 19). La evaluación de calidad concluyó que los estudiantes de las escuelas rurales de Colombia presentaron resultados mayores que los de las escuelas urbanas, gracias a metodologías como Escuela Nueva Activa.

En el 2015, la Unicef realizó una publicación titulada *El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*, en la que destacó el caso de Escuela Nueva como un ejemplo de rupturas del modelo tradicional mediante el cual se desarrollan en los estudiantes no solo contenidos, sino también competencias. Destacó, así mismo, su orientación opuesta a la cultura memorística y a la reproducción de la información, puesto que la información “no solo se busca, sino también se procesa, se transfiere y se utiliza como estrategia de solución a problemas concretos en situaciones específicas” (Unicef, 2015, p. 64). De acuerdo con esta publicación, el modelo ENA se caracteriza por abarcar un número masivo de escuelas o individuos; modificar los elementos centrales del modelo tradicional de enseñanza en relación con contenidos, recursos y, en general, con el proceso de aprendizaje; se distingue de los organizadores tradicionales de los sistemas educativos, y, finalmente, obtiene buenos resultados con bajos costos. Todo lo anterior significa, de acuerdo con la Unicef, que el modelo ENA tiene en cuenta tanto en nodo pedagógico (el contenido, el proceso de aprendizaje, la enseñanza y los recursos) como las reglas de organización.

Gracias a valoraciones de este tipo, en 1998, Escuela Nueva Activa fue seleccionada por el Banco Mundial como una de las tres reformas más exitosas en el mundo, las cuales impactaron las políticas públicas en los países en desarrollo (Colbert, 2006). En el 2000, además, las Naciones Unidas realizó un informe sobre desarrollo humano, en el cual seleccionó al modelo ENA como uno de los tres mayores logros del país, debido a que las escuelas rurales de Colombia tuvieron mejores resultados de lo que se podía esperar, superando a las del contexto urbano (Unesco-Orealc, 2000).

Ahora conoceremos aquellos documentos, evaluaciones y/o estudios que hacen parte de la tendencia que hemos denominado negativa, puesto que destacan falencias, limitaciones y/o problemáticas que igualmente han acompañado la implementación del modelo Escuela Nueva Activa.

En el estudio de caso realizado por Suárez, Liz y Parra (2015), se percibe una serie de dificultades que enfrentan los docentes de la escuela rural Institución Educativa Rural Departamental Chimbre en todos los cuatro componentes del modelo ENA. A través de una metodología cualitativa, se concluye que la mayoría de estas dificultades se relacionan con la gestión que realiza el gobierno en el ámbito local de gobernanza. Esto debido a que la descentralización de la educación en el país dejó al descubierto distintas problemáticas relacionadas con la implementación sistemática del modelo ENA. Algunos de las dificultades descritas por los

autores son la no continuación de Centros de Universalización y microcentros, de manera que los docentes no han tenido la posibilidad de continuar retroalimentando su práctica mediante el intercambio de experiencias con otros docentes que aplican el modelo; los directivos docentes han recibido poca capacitación (cuando se realiza se disponen de poco cupos), de manera que su rol ha sido preponderantemente administrativo y no orientador pedagógico; los docentes consideran que las Guías de Aprendizaje, centro del componente curricular, no se encuentran completamente actualizadas respecto a políticas educativas como los DBA y son insuficientes en contenidos; los docentes rurales son trasladados cada cuatro años de manera que no tienen la posibilidad de afianzar el componente de capacitación y, por ende, el de aplicación sistemática del modelo; existen incongruencias respecto a los principios del modelo Escuela Nueva Activa y lo establecido en el Decreto 1490 de 1990, puesto que este último le da preponderancia a la evaluación sumativa y a la promoción escolar directa; se considera fundamental que las Guías de Aprendizaje se actualicen completamente, se ofrezcan en cantidades suficientes y se presenten de manera virtual con el fin de que los docentes puedan modificarlas y complementarlas de acuerdo con sus necesidades.

Otra de las críticas al modelo Escuela Nueva Activa provienen de tesis de maestrías que han indagado sobre la aplicación del modelo en determinadas instituciones o contextos. Por ejemplo, la investigación de Serrano y Castillo (2007) destaca que Escuela Nueva no supera a la escuela tradicional en áreas como Matemáticas y Creatividad de grado quinto. Así mismo, el costo de implementación del modelo es 10 % más alto que la escuela tradicional y los porcentajes de mejores resultados no son suficientes para justificar esos sobrecostos. Esta situación se agrava si se tiene en cuenta que muchas familias de estudiantes que asisten a la escuela tradicional viven en áreas rurales deprimidas del país, por lo que les resulta difícil acceder a libros, luz eléctrica, etc. Serrano y Castillo destacan, igualmente, que la implementación sistemática de Escuela Nueva Activa, a excepción de escuelas demostrativas, no se puede realizar de manera adecuada, puesto que la dotación no es completa y, a causa de la constante rotación de docentes, la preparación en el modelo ENA se pierde. Finalmente, los autores consideran que el modelo tiene problemas de flexibilidad respecto al manejo de los tiempos de escolarización: aunque tiene en cuenta los tiempos de cosecha, no ocurre lo mismo con momentos en los que se presentan bajos ingresos familiares. Esta investigación finalmente considera que el modelo ENA obtiene resultados inferiores a propuestas como Aceleración del Aprendizaje y del SER, implementadas en departamentos como Caldas, Antioquia, Tolima y Valle con el apoyo de entidades como la Federación Nacional de Cafeteros.

La investigación de Olivella (2009) analiza la Responsabilidad Social Empresarial de empresas como Ecopetrol que financian el modelo Escuela Nueva Activa. Destaca, asimismo, que, a pesar de ser reconocido como uno de los principales programas de educación para la población rural en América Latina por sus logros tanto en el aprendizaje y cobertura como en la participación y compromiso comunitario, existen unos riesgos de expansión del modelo debido a que hay descuidos en la calidad en pro de asegurar metas cuantitativas; la capacitación docente es deficiente, lo que ocasiona que haya un desarrollo heterogéneo de las guías; y, finalmente, los docentes tienen bajos salarios, lo que desmotiva su labor y compromiso.

De acuerdo con la investigación realizada por Usme y Serna (2016), en la que ambas autoras evalúan la pertinencia del modelo Escuela Nueva en los procesos de lectura y escritura en contextos rurales, dicho modelo presenta las siguientes dificultades: cantidad insuficiente de Guías de Aprendizaje por grado; las guías no son adecuadas para los primeros grados, puesto que los estudiantes están en la etapa de aprestamiento del código lingüístico y no pueden seguir las instrucciones de las guías; algunos docentes no hacen un uso adecuado de las guías, entre otras cosas, porque han tenido una capacitación insuficiente; existen incompatibilidades entre la proceso de evaluación “continuo, formativo, que le dé sentido a la vida escolar (...)” (p.91) y la evaluación enmarcada en la presión por los resultados en pruebas estandarizadas, de manera que el sistema aplica una evaluación rígida, censal y de control del aprendizaje en la que no se respetan ritmos ni procesos de aprendizaje individuales; debido a que la leyes de educación son pensadas para escuelas graduadas, los docentes del modelo Escuela Nueva deben trabajar con un modelo híbrido cuyos retos son, en muchos aspectos, mayores; y, finalmente, los estudiantes y padres de familia, como corresponsables de la efectividad de las guías en el aprendizaje, suelen no desempeñar su rol adecuadamente por razones como analfabetismo o falta de tiempo.

El estudio de Imbachi (2013) cuestiona el funcionamiento del modelo ENA, argumentando que presenta un evidente sesgo político-económico, el cual pretende reducir al máximo el personal docente y deteriorar la calidad de la educación regional y nacional. Estos propósitos se consideran deseables para los tomadores de decisiones, quienes, por el deseo de inyectar menos recursos a la educación, enaltecen su funcionalidad. Para Imbachi, esta realidad funciona como pantalla que impide vislumbrar sus fallas, por ejemplo, en los procesos de estructuración de su material educativo, es decir, guías de aprendizaje y, por lo tanto, de los demás insumos del modelo.

El estudio de Torres (1992), por su parte, reconoce una serie de deficiencias del modelo debido a que, en su interior, coexiste un ideario educativo progresista acompañado de prácticas educativas conservadoras y atrasadas. En concreto, cuestiona a las Guías de Aprendizaje y recalca la necesidad de una revisión a fondo de las mismas, sobre todo en las áreas de Lenguaje y Matemáticas, puesto que muchas de las actividades propuestas no se adaptan ni a la realidad ni a las necesidades del niño rural.

Otro de los trabajos consultado, el de Gómez (1995), destaca que la implementación del modelo no se ha realizado de manera sistémica, por lo que no se integran todos sus componentes ni se realiza la dotación necesaria para la biblioteca-aula ni, en general, para los rincones de aprendizaje. Esta situación, según el autor, genera que Escuela Nueva Activa sea un modelo de bajo costo, pero también de baja calidad. Así mismo, otra de las críticas que realiza el autor se refiere a que, al ser un modelo costo-efectivo, evita que el Estado invierta grandes recursos en la educación primaria rural. Gómez también destaca que existe una contradicción entre el postulado de un aprendizaje divergente y creativo, y el aprendizaje convergente que, de facto, se establece mediante el sistema de evaluación nacional y que se basa en respuestas objetivas y correctas que determinan *a priori* el aprendizaje válido, legítimo y deseable. Fundamentalmente, el autor realiza su crítica con base en dos aspectos: el primero de ellos se refiere a las limitaciones intrínsecas en el autoaprendizaje basado en el conductismo y en la tecnología educativa; el segundo enfatiza en que el modelo se ha masificado a miles de escuelas rurales sin un previo sustento teórico en términos de investigación y evaluación, y sin la verificación de las condiciones necesarias para su difusión exitosa en diferentes escuelas, las cuales se encuentran en contextos culturales y socio-económicos muy diferentes.

Kline (2002), en su trabajo, argumenta que la aplicación del modelo ENA en las distintas escuelas fue un proceso no regulado, por lo que algunas de ellas contaron con el material adecuado para aplicar el modelo, pero otras no (en muchos casos, el material nunca fue entregado después de la capacitación). Así mismo, Kline destaca que, durante la expansión educativa promovida por el Ministerio de Educación Nacional, los componentes del modelo no tuvieron retroalimentación, por lo que no mejoraron, sino que se estancaron. Esto ocurrió debido a la falta de comunicación y coordinación a nivel nacional. Tampoco, en esta época, existieron escuelas de demostración para que fueran visitadas por los profesores en formación. Estos aspectos, entre otros, permiten cuestionar el planteamiento según el cual Escuela Nueva Activa puede aplicarse de manera efectiva en diferentes contextos.

Finalmente, la investigación *The Colombian Escuela Nueva School Model: linking Program Implementation and learning outcomes* publicada por Hammel (2017) observa que, a pesar de la gran fama que tiene el modelo ENA, la evidencia formal sobre sus resultados es, en gran parte, obsoleta y generalmente escasa, de manera que muchos de los beneficios percibidos sobre el programa se basan en sentimientos, más que en datos empíricos. A pesar de lo anterior, este modelo no solo se ha extendido por varios países de América Latina, sino también de África y Asia, implementándose de manera irregular y obteniendo, en muchos casos, resultados muy pobres (aquí se destaca el caso de Colombia). De acuerdo con la autora, es fundamental aumentar el cuerpo de conocimientos sobre el modelo para así orientar las reformas de la política educativa. El estudio multinivel realizado por Hammel en 78 escuelas primarias rurales del departamento del Quindío, sin embargo, determina, mediante la implementación de métodos mixtos, que el modelo ENA contribuye a mejorar los resultados de aprendizaje y las competencias cívicas, basado en análisis de las pruebas SABER. Igualmente, el estudio sugiere que el modelo ENA contribuye a atenuar brechas socioeconómicas y de género. Estos buenos resultados se enmarcan en un proceso de implementación que no fue del todo fiel al esperado, pero que demuestran que las escuelas ENA tienen mejores resultados con diferencias entre 10,5 a 23,2 puntos en comparación con las escuelas tradicionales, lo cual equivale, según la autora, a un efecto equiparable al de la diferencia de un nivel socioeconómico.

La revisión documental de las evaluaciones de impacto y estudios con énfasis en los aspectos positivos del modelo ENA destacan los mejores resultados obtenidos a nivel cognitivo por parte de los estudiantes, sobre todo de grado tercero, en áreas como Español y Matemáticas. También señalan sus logros en el desarrollo de competencias socioemocionales y en la participación, así como su impacto en la reducción de la deserción escolar y en la mejora de logros educativos de los estudiantes más pobres de las zonas rurales en relación con los estudiantes de mejor condición socioeconómica de zonas urbanas.

La revisión documental de las distintas evaluaciones y/o estudios centrados en aspectos negativos del modelo ENA cuestionan que la literatura disponible respecto a su implementación excluye de su análisis variables relacionadas con la escuela, su material educativo y las condiciones del salón de clases y se centraron en escuelas más accesibles y con mayor nivel de implementación del modelo y, por ende, con probabilidades superiores de presentar resultados positivos. Además, las evaluaciones y estudios disponibles al respecto son, en su mayoría, de naturaleza descriptiva (en las que se comparan niveles de aprendizaje de estudiantes ENA con estudiantes de colegios

públicos tradicionales), por lo que no permiten asociar un determinado elemento o instrumento del modelo con un resultado o nivel de aprendizaje específico.

Una de nuestras conclusiones respecto a los estudios y evaluaciones consultadas del modelo ENA consiste en las limitaciones de establecer generalidades (sea de sus aspectos negativos o sea de los positivos) respecto a la implementación del mismo, teniendo en cuenta la diversidad de instituciones tanto rurales como urbanas que lo aplican, cada una de ellas con unas particularidades en los procesos de aprendizaje y en las comunidades educativas que las integran, así como con determinadas características que acompañaron este proceso (unas seguramente contaron, por ejemplo, con más materiales de instrucción y procesos de capacitación más robustos y permanentes; otros, en cambio, probablemente tuvieron condiciones más adversas). De ahí que vemos la importancia de que las conclusiones se limiten a contextos de implementación específicos, como es el caso de una institución educativa en particular, puesto que ahí se develan las fortalezas y dificultades específicas de dicho proceso y su impacto en los procesos de aprendizaje. Consideramos, en este sentido, que las conclusiones de muchos de los estudios/investigaciones establecen generalidades aparentemente incuestionables que no brindan elementos de análisis suficientes para entender por qué, en muchos casos, la implementación del modelo ENA no ha impactado de manera positiva el proceso de aprendizaje de los estudiantes (y de manera inversa por qué sí lo ha hecho en determinadas instituciones educativas). Este tipo de conclusiones matizadas, a nuestro parecer, se vislumbran mejor cuando se analizan contextos educativos concretos, sobre todo, si lo que se pretende es develar aspectos de la implementación del modelo ENA que se puedan mejorar para impactar de una mejor manera en la cobertura y calidad educativa que brinda, teniendo en cuenta que es el modelo flexible que más cobertura e impacto tiene en el país, y no simplemente desprestigiar su idoneidad y pertinencia como modelo pedagógico por razones específicas (seguramente válidas muchas de ellas). En este sentido, más que estudios/evaluaciones focalizadas en aspectos negativos y/o positivos del modelo ENA, vemos la necesidad de abordajes menos extremistas y más contextualizados a la realidad específica de las instituciones educativas. Por otro parte, consideramos que el hecho de que la bibliografía más extensa y detallada sobre el modelo ENA provenga, principalmente, de los coautores del modelo y de organizaciones/instituciones aliadas limita también nuestras posibilidades para analizar el fenómeno desde una óptica distinta, más desvinculada de la propia implementación del modelo; si se quiere, más "desde afuera" y no "desde dentro". Quisimos ampliar esta mirada "desde adentro", ya que no encontramos información tan detallada sobre la historia del modelo ENA en otro tipo de bibliografía, acudiendo a estudios/investigaciones provenientes de otras fuentes y de distintos

enfoques cualitativos y cuantitativos que, aunque muchas veces coincidían al momento de referenciar a los coautores/aliados del modelo ENA, no tienen aparentemente intereses en juego en la valoración del modelo y permitieron ampliar nuestra perspectiva en el sentido de problematizar también el proceso de implementación del mismo, sobre todo, a contextos distintos de la ruralidad.

Probablemente las conclusiones que adquieren más relevancia para esta investigación tienen que ver con el menor número de investigaciones realizadas a Escuela Nueva Activa Urbana que, desde un enfoque tanto cuantitativo como cualitativo, destacan las transformaciones reflejadas en estas escuelas mediante el modelo ENA (el maestro asume un papel de orientador del proceso de aprendizaje y consolida el protagonismo del niño en dicho proceso), así como la incidencia del mismo en el desarrollo de competencias socioafectivas y cognitivas. El número de estudios y/o investigaciones que se centran en la incidencia del modelo ENA en la reducción de brechas relacionadas con las condiciones socioeconómicas también llama la atención por su escaso número. El trabajo del DNP, citado anteriormente, relaciona el logro en Lenguaje y Matemáticas en pruebas SABER, principalmente, con las condiciones de la institución educativa (determinando que las condiciones óptimas del plantel contribuyen a disminuir las brechas socioeconómicas entre los alumnos). Para medir la incidencia de los factores socioeconómicos, establece una relación directa entre mayor nivel socioeconómico y un logro más alto, y centra su análisis en dos variables: nivel socioeconómico y ubicación de los planteles (urbano-rural). El hecho de que el logro obtenido por escuelas rurales de nivel socioeconómico 1, grosso modo, sea mayor al de escuelas tradicionales con un mayor nivel socioeconómico 2 le permite concluir a los autores que el modelo ENA contribuye a mitigar la incidencia de este factor en el desempeño académico, si va acompañado, claro está, de unos mejores métodos de enseñanza y en la eficiencia administrativa. La otra investigación citada (muy similar a la anterior), la de Hammel, también aborda el tema del nivel socioeconómico. Esta se realizó en 78 escuelas primarias rurales del departamento del Quindío y concluyó que el modelo ENA contribuye a mejorar los resultados de aprendizaje y las competencias cívicas, basado en análisis de las pruebas SABER.

El presente trabajo, entonces, pretende contribuir al estado de arte en los siguientes aspectos: 1) aumentar el conocimiento empírico sobre la implementación del modelo ENA en instituciones urbanas, pues son frecuentes las críticas respecto a que el modelo ENA se aplicó en dichos contextos sin la suficiente evidencia empírica sobre sus resultados; 2) analizar su incidencia en la igualdad de oportunidades educativas (entendida como un proceso que tiene varias etapas y no como una realidad que se pueda observar solo en un determinado momento de la trayectoria

educativa), tema específicamente ausente en las investigaciones sobre el modelo ENA, y, finalmente, 3) valorar, desde una mirada sociológica, cómo dos de sus componente (el curricular y el de familia-comunidad) inciden en dicha igualdad de oportunidades educativas, con el fin de realizar un análisis empírico –y no una de naturaleza descriptiva–, la cual contribuya, por un lado, a establecer relaciones de causa-efecto entre la implementación de estos componentes y determinados procesos de aprendizaje y, por otro lado, a analizar las oportunidades educativas bajo la lupa no solo de resultados académicos en pruebas tipo-test, sino también de aprendizajes relevantes y significativos que permitan equiparar las posibilidades en la vida de los más pobres respecto a los más ricos.

### **1.6 Planteamiento del problema**

Existen mecanismos de desigualdad que son externos al sistema educativo y que tienen que ver con las condiciones de vida familiares y comunitarias de los estudiantes (Reimers, 2002b), unas condiciones que son diferentes (y, en muchos casos, unas mejores que otras) y, por ende, tienen una particular incidencia en la vida de cada persona. Esta realidad, que se concibe por algunos como ajena al sistema educativo, de acuerdo con autores afines al enfoque sociológico de la reproducción, como Pierre Bourdieu y Michael Apple u otros estudiosos de la Sociología de la Educación, como el propio Fernando Reimers, son determinantes en tanto que inciden en el desempeño escolar general y de manera continua de estos estudiantes. Detrás de este planteamiento, se encuentra la perspectiva de que la escuela es un lugar abierto al contexto socioeconómico y que, por ende, interactúa y recibe retroalimentación constante del mismo. Lo anterior implica que, para determinar el porqué de determinado rendimiento escolar de un estudiante, sea necesario ampliar la comprensión tradicional, desde los procesos de aprendizaje que se desarrollan al interior de la escuela, hasta lo que sucede en su vida familiar y comunitaria. En este sentido, cuestionamos aquella perspectiva del rendimiento escolar como producto directo de las capacidades o habilidades innatas de los estudiantes, ya que nos parece completamente limitada y cerrada a la comprensión de las razones, como la falta de acompañamientos familiar, necesidades básicas insatisfechas, etc., que pueden esconderse detrás de un rendimiento escolar que presente dificultades académicas y de convivencia.

Es claro, entonces, que a la escuela llegan estudiantes cuya procedencia social se caracteriza por una mayor disponibilidad de recursos económicos y, en general, por mejores posibilidades para obtener un desempeño deseable a lo largo de su trayectoria escolar en comparación con otros

estudiantes de origen social más bajo. El asunto a discutir, entonces, consiste en cómo se tramitan estas desigualdades de origen al interior del sistema educativo. Algunos de los autores ya anteriormente mencionados no pasan por alto que los niveles de escolarización contribuyan a mejorar la calidad de vida de las personas más pobres (Reimers, 2002), incluso señalan que esta es la perspectiva que asumieron, desde 1998, los jefes de Estado de América (OAS, 1998), pero otros también consideran que el sistema educativo se ha convertido en un medio para la reproducción de las desigualdades educativas de origen, es decir, favorece la conservación de las diferencias de clase en una sociedad estratificada (Bourdieu y Passeron, 1979). Esto implicaría que aquellos estudiantes con mejores condiciones de vida (o capitales simbólicos, como se entiende en esta investigación) presentan un mejor rendimiento en la escuela, a su vez que su capital cultural o la llamada “cultura libre” (conocimientos culturales en distintos ámbitos, como literatura, música, idiomas..., es decir, no necesariamente atribuibles a la escuela) es marcadamente más amplio y es más valorado por el sistema académico (aún por encima de los aportes al propio conocimiento impartido en la escuela); a su vez que, de manera inversa, aquellos estudiantes de orígenes más precarios suelen tener múltiples rezagos que dificultan su rendimiento académico y su convivencia.

Al respecto, la presente investigación aboga por la necesidad de que la escuela sea un medio efectivo que permita igualar las oportunidades educativas de los más pobres en relación con los que cuentan con mayores recursos económicos y reconoce, siguiendo la argumentación de Reimers (2002), que esto no se logra con la expansión y un mejoramiento general del sistema educativo, como se ha considerado tradicionalmente en la política educativa de América Latina, puesto que, incluso si estas condiciones son dadas, surgirán nuevos mecanismos de desigualdad entre estudiantes de origen pobre y estudiantes de origen rico (por ejemplo, estos últimos pueden tener acceso a cursos extras de idiomas, deportes o distintas artes que los dotan de conocimientos adicionales a los obtenidos en el sistema escolar formal y facilitan su expresión corporal y desenvolvimiento en distintos contextos escolares, familiares y comunitarios). En consecuencia, es fundamental llevar a cabo políticas de discriminación positiva que busquen atender las necesidades educativas y las particularidades específicas de los estudiantes más pobres, de manera que no solo permitan igualar su producción de conocimiento respecto a aquellos con mayores recursos, sino que igualen sus oportunidades en la vida.

La pregunta problema de esta investigación indaga, entonces, por cómo incide la implementación de los componentes curricular y de relación escuela-comunidad del modelo Escuela Nueva Activa (ENA) en la igualdad de oportunidades educativas de los estudiantes de la Básica Primaria del colegio urbano Rafael Uribe Uribe, de Calarcá (Quindío), tomando como

referencia los grados segundo y quinto. Fundamentalmente, lo que subyace al cuestionamiento anterior es si el modelo ENA puede ser considerado un programa de discriminación positiva cuyo enfoque en los estudiantes de origen más pobre busque precisamente una nivelación de igualdad de oportunidades en la vida (más allá de la producción de conocimiento) respecto a aquellos estudiantes con mayores capitales simbólicos. Equivaldría esto a preguntarse si los instrumentos/estrategias de ambos componentes incluyen enfoques pedagógicos y objetivos curriculares pensados y ajustados a las necesidades/particularidades de los estudiantes de origen socioeconómico más bajo. A continuación, explicaremos las discrepancias/debates en los que se insertan cada una de las delimitaciones espaciales y conceptuales presentes en nuestra pregunta problema.

Esta pregunta problema, en primer lugar, contiene una delimitación geográfica en cuanto a que la institución Rafael Uribe Uribe es de carácter urbano. Sabemos, como lo evidenció el estado del arte, que el modelo Escuela Nueva Activa surgió con el propósito de atender las necesidades educativas, en términos de cobertura y calidad, de las zonas rurales del país, en donde múltiples investigaciones y estudios de impacto han argumentado su aparente efectividad en aumentar el nivel de escolarización desde tercero (que era el estándar para la mayoría de estudiantes) hasta quinto grado, así como en brindar instrumentos/estrategias adaptadas al contexto rural. Sin embargo, las mayores críticas al modelo surgen en cuanto a su adaptación, desde 1988, a los contextos urbanos, debido a que se le atribuyen problemas respecto a la falta de evidencia empírica sobre la efectividad del mismo al nuevo contexto y una serie de cuestionamientos a los estudios existentes (sesgados, burocráticos, mayoritariamente subjetivos, etc.), que ponen en entredicho la pertinencia de dicha adaptación (Mcewan, 1998, Imbachi, 2013, entre otros). De ahí, entonces, que nos centremos en una institución de carácter urbano, que implementa el modelo ENA desde hace aproximadamente 10 años (desde el 2011), con el fin de aumentar la evidencia empírica sobre su impacto en el proceso educativos en estas zonas, específicamente en lo relacionado con la igualdad de oportunidades educativas. A su vez, la presente investigación busca contribuir a llenar el vacío teórico enunciado por Reimers (2002) respecto a que los modelos flexibles (Escuela Nueva Activa entra en esta categoría) en América Latina tradicionalmente se han relacionado con la disminución de las brechas de desigualdad educativa en general, no solo en lo que concierne con la producción de conocimiento entre estudiantes pobres y ricos, sino, sobre todo, con las oportunidades en la vida de ambos tipos de estudiantes, pero, en realidad, esta aseveración no cuenta con los suficientes estudios que la avalen.

Respecto a una segunda delimitación, de tipo conceptual, de nuestra pregunta problema, esta se relaciona con la comprensión del concepto de igualdad de oportunidades educativas que, siguiendo la propuesta de Reimers (2002), se refiere no a un estado evidenciable en un determinado momento de la escolarización, como suelen asumirlo los enfoques tradicionales que abordan este tema, sino a un proceso operado a lo largo del tiempo. Lo anterior permite entender que aquellos estudiantes que han presentado dificultades en su proceso educativo (suelen ser aquellos de origen socioeconómico más bajo) no sean, por sus posibles rezagos, “desahuciados” del sistema escolar, determinando limitadas sus posibilidades de avanzar y de culminar con éxito su escolarización, sino que, desde un enfoque acumulativo, se conciba que esos posibles rezagos pueden ser compensados en etapas posteriores de su proceso, lo que justifica la intervención mediante programas de discriminación positiva que establezcan estrategias pedagógicas y objetivos curriculares específicos para atender las necesidades/particularidades de estos estudiantes.

Una tercera delimitación que presenta nuestra pregunta problema se encuentra en que es realizada en grados de la Básica Primaria, específicamente en los grados segundo y quinto. Esto se debe a que, históricamente, nuestro país (Colombia) se ha caracterizado por altos índices de pobreza y desigualdad (Cepal, 2019), problemáticas que se asocian, por un lado, con una baja instrucción por parte de los habitantes del país y, por otro lado, al bajo rendimiento académico y al alto índice de abandono en secundaria. Estas últimas problemáticas, enmarcadas en la secundaria, se asocian o con la no culminación de la Básica primaria o con altos índices de repetición en la misma (OEA, 2018). Es así como el logro de una educación básica primaria completa y de calidad es un buen presagio (no determinante, pero sí importante) respecto al desempeño académico de los estudiantes en el futuro. A su vez, quienes no logran completar la Básica primaria, más aún que en el caso de la Básica Secundaria o la Educación Superior en los que también se han realizado estudios sobre su impacto en la igualdad de oportunidades educativas (véase, por ejemplo, las investigaciones realizados en Perú por Winkler, 2000, o del propio Reimers, 1995, en el Salvador, o la encuesta de hogares por muestreo realizada en Venezuela, en 2013), tienen más probabilidades de resultar severamente excluidos al momento de participar de manera significativa en mercados laborales, sociales o políticos (Reimers, 2000).

Finalmente, la última delimitación consiste en el interés de abordar dos de los cuatro componentes del modelo ENA: el curricular y el de relación escuela-comunidad. Buscamos, con ello, evidenciar las implicaciones que tiene su implementación en la Básica Primaria de la institución Rafael Uribe Uribe y el proceso de aprendizaje de los estudiantes (esto se respalda, a su

vez, en el hecho de que, empíricamente, evidenciamos que ambos componentes son los que tienen un mayor nivel de implementación en la institución), distanciándonos así de investigaciones de tipo descriptivo (predominantes en la literatura sobre el modelo ENA), que presentan generalidades del modelo basadas en puntos de vista y percepciones y que no permiten establecer algún tipo de relación entre aspectos concretos del modelo y sus efectos en el rendimiento escolar de los estudiantes. Además, esta selección se ajusta a nuestra concepción de la escuela, no como un espacio cerrado, sino que es influenciado y recibe constante retroalimentación por parte del contexto socioeconómico de los estudiantes, de manera que su desempeño escolar no se asume como una consecuencia directa de sus capacidades/habilidades innatas (concepción tradicional), sino, más bien, de manera más amplia, como resultado de sus condiciones de vida.

## **Capítulo 2. ¿Por qué es relevante el modelo Escuela Nueva Activa para la igualdad de oportunidades educativas? Un análisis desde el paradigma de la estructuración y desde la Sociología de la Educación**

En el presente capítulo, esclarecemos las razones por las cuales una investigación como la realizada en este trabajo es relevante en el contexto colombiano si lo que se busca es que la educación realmente contribuya a mejorar las condiciones de vida especialmente de las personas de condiciones más pobres. Asumimos para nuestro análisis el paradigma de la estructuración, puesto que entendemos que los sujetos-actores (en este caso, del sector educativo) se encuentran en determinadas estructuras sociales y que, desde la posición que ocupen en el espacio social, tienen capacidad de agencia para alterar y/o modificar sus condiciones de vida. Continuamos el capítulo explicando los conceptos que, desde la Sociología de la Educación, son relevantes para abordar los objetivos planteados en esta investigación. Finalizamos con las razones por las cuales adoptamos una metodología de investigación mixta, así como con las técnicas que implementamos y los actores a los cuales se las aplicamos.

### **2.1 Justificación**

En este apartado, expondremos las razones por las cuales consideramos relevante desarrollar una investigación como la que llevamos a cabo, la cual se enmarca dentro de la línea de investigación de la Sociología de la Educación y busca, como objetivo principal, determinar la incidencia de los componentes curricular y de relación escuela-comunidad del modelo Escuela Nueva Activa en la igualdad de oportunidades educativas en la Básica primaria de la institución urbana Rafael Uribe Uribe, de Calarcá, un municipio ubicado en el departamento del Quindío

(Colombia). A continuación, centramos nuestra exposición en determinados elementos que consideramos fundamentales para entender el impacto que, a nivel educativo, tiene el presente trabajo tanto a nivel nacional, es decir en Colombia, como a nivel concreto del estudio de caso que realizamos.

En cuanto a la relevancia que una investigación de este tipo tiene en cuanto a la educación en Colombia y, concretamente, en la institución Rafael Uribe Uribe y su contexto educativo, destacamos lo siguiente:

Aproximadamente el 44 % de la población total de los países de Latinoamérica son pobres y, dentro de este grupo, Colombia es considerado uno de los países con mayor tasa de pobreza (Cepal, 2019). Esta problemática, junto con la exclusión social que genera, se asocia con la distribución de los recursos de una sociedad y con los niveles de instrucción de las personas, puesto que una baja instrucción bloquea las posibilidades sociales y económicas de superar las condiciones de pobreza (Reimers, 2002). El nivel de desigualdad de la sociedad colombiana también es uno de los más elevados de Latinoamérica, por lo que debe ser objeto principal de la acción pública (Sarmiento, 2002). El gran reto de la sociedad y de la economía colombiana, entonces, es la equidad, para la cual es necesario un trato preferencial para los más débiles (en términos económicos, los más pobres), puesto que esto representa una condición básica, precisamente, para el mantenimiento de la cohesión social, que es la principal funcionalidad que se le atribuye a la educación desde la perspectiva de la sociología.

A nivel del contexto educativo en el que se encuentra la institución educativa Rafael Uribe Uribe, este es un reflejo precisamente de la desigual que caracteriza a la sociedad Colombia (cuyo coeficiente de Gini, para el años 2021, fue 0,544), lo cual significa que estamos en una economía con un alto nivel de concentración del ingreso (Ramírez, 2021). Así, la mayoría de la población estudiantil de dicha institución pertenece al estrato 1, cuyas familias fueron afectadas de alguna manera por el sismo que se presentó en el Eje Cafetero el 25 de enero de 1999. El contexto social de la institución se caracteriza, igualmente, por la alta frecuencia de problemáticas relacionadas con la drogadicción y la violencia (incluso de pandillas que cumplen el rol de la autoridad en los territorios). Las familias, en general, son poco nucleares, se dedican a trabajos informales y a actividades ilegales y viven en los estratos socioeconómicos más bajos de Calarcá. Muchas de ellas trabajan, principalmente en labores domésticas, en viviendas ubicadas en el centro de la ciudad, zonas que, a su vez, se caracterizan por considerarse de mayor estrato socioeconómico (hasta estrato 6, según comentan las madres de familia partícipes en esta investigación).

Tiene sentido intentar mejorar las condiciones de pobreza de las personas mediante la educación, entre otras cosas, porque unos niveles superiores de instrucción aumentan las posibilidades de un mayor bienestar (Reimers, 2002). La importancia de mejorar los niveles educativos mediante políticas de discriminación positiva orientadas específicamente a las necesidades/particularidades de los más pobres cuenta con aceptación general en la investigación y en la política educativa a nivel mundial, incluyendo la de América Latina, puesto que se concibe como un requisito indispensable para romper la desigualdad socioeconómica y su correspondiente reproducción, más aún en países como Colombia, en los que se evidencian grandes contrastes entre la calidad de vida de personas con mayores recursos económicos respecto a los de menores ingresos. Uno de los organismos multinacionales que ha reconocido la relación entre niveles de escolaridad y superación de la pobreza es la OEA (2018), explícitamente, mediante el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Para el alcance de este objetivo, la educación básica se considera de vital importancia, puesto que es allí, de acuerdo con la evidencia internacional (Sahn y Glick, 2010; Nordström, Jacobson y Söderberg, 2016, citados por la OEA, 2018), en donde se predice, en gran medida, el rendimiento que los estudiantes tengan en años sucesivos. Parece también claro para la evidencia científica que los problemas de repetición en esta etapa se relacionan fuertemente con el bajo rendimiento académico en niveles superiores de escolarización e incluso con el abandono en secundaria. Este rezago en el proceso, sea por la falta de motivación para continuar con la escolarización, sea por las dificultades de aprendizaje que han motivado esta circunstancia, justifica la necesidad de acompañar el aprendizaje de los estudiantes de origen social más pobre, sobre todo, desde los últimos años de la primaria hacia adelante y mediante metodologías de aprendizaje y metas curriculares ajustadas a las necesidades/particularidades previstas por sus condiciones de vida. Nuestra investigación, precisamente, entiende la importancia de la educación para mejorar la calidad de vida de las personas, pero no por eso desconoce que, desde el enfoque sociológico de la reproducción, el sistema educativo no ha cumplido con este propósito en lo que respecta a los más pobres (aunque sí con aquellos que poseen mayores capitales simbólicos), sino que, contrario a esta expectativa, ha servido de medio para reproducir las desigualdades de origen. Nosotros asumimos ambas perspectivas anteriores como hipótesis de investigación, aunque inclinándonos más por la segunda de ellas, por lo que las ponemos a prueba concretamente en la incidencia que tiene la implementación de los componentes curricular y de relación escuela-comunidad del modelo pedagógico Escuela Nueva Activa en la Básica Primaria de la institución Rafael Uribe Uribe, tomando como referencia los grados segundo y quinto, en la igualdad de oportunidades educativas.

El interés de esta investigación en la implementación del modelo Escuela Nueva Activa y en su impacto en la igualdad de oportunidades educativas a lo largo de la primaria también obedece a que este modelo, desde sus orígenes, fue pensado y adaptado precisamente para subsanar problemas de cobertura y calidad en este nivel educativo, inicialmente de las zonas rurales del país y después también de las zonas urbanas y urbano marginales. Así que los instrumentos/herramientas que establece el modelo ENA en cada uno de sus cuatro componentes buscan atender particularmente las necesidades educativas de esta etapa de escolarización, sobre todo, en lo que respecta a brindar educación de calidad y trayectorias completas. Es por eso que tiene sentido delimitar nuestra investigación a la Básica Primaria, entendiendo que es allí donde el modelo ENA tiene mayor experiencia en su implementación y se ha logrado sostener en el tiempo. Entre los propósitos que se ha planteado desde el comienzo Escuela Nueva Activa para la educación básica encontramos: lograr que los estudiantes terminen la primaria completa (llegaban hasta grado tercero, en su mayoría), darle un enfoque al currículo que fuera relevante para los contextos en los que se implemente, fortalecer la vinculación de la comunidad al quehacer pedagógico de la escuela, aligerar la carga de trabajo de los profesores en cuanto a su planeación de clase (de hecho, las Guías de Aprendizaje constituyen propuestas de mallas curriculares), entre otros (Colbert, 2006). Como lo evidenció nuestro estado del arte, muchas evaluaciones de impacto e investigaciones argumentan que el modelo ENA ha logrado cumplir en gran medida estos objetivos en la Básica Primaria de los contextos rurales (de ahí, incluso, que llegara a convertirse en política nacional a finales de 1980 y se implementara en más de 20.000 escuelas rurales). Sin embargo, muchas otras investigaciones ponen en discusión la efectividad del mismo en los contextos urbanos, a los cuales se extendió a partir de 1988, pues argumentan lo siguiente: no se cuenta con la suficiente evidencia empírica sobre sus alcances en estos contextos (entre otros aspectos, porque consideran que se convirtió en un modelo burocrático, por lo que ya no importa tanto su efectividad empírica, sino su imagen forjada que es reconocida y aceptada sin mayores cuestionamientos por parte de los tomadores de decisiones) y los estudios con los que efectivamente se cuentan sobre la implementación de Escuela Nueva Activa en las zonas urbanas seleccionan criterios considerados más favorables para el modelo, dejando de lado otros en los que quizás su impacto no es el deseado; los estudios disponibles analizan la efectividad del modelo exclusivamente a través del rendimiento de los estudiantes y, en general, de las escuelas en pruebas tipo test, excluyendo otros factores, como el ambiente escolar, que son claves para medir su incidencia en los procesos de escolarización; asumen solo un punto de vista subjetivo (presentando opiniones como evidencia empírica) sobre la efectividad del mismo (Puryear, Barrera-Osorio y Cortelezzi, 2014; (Hammel,

2017; Usme y Serna, 2016, entre otras), etc. Debido al contexto anterior, la presente investigación busca contribuir a acumular mayor evidencia empírica sobre la incidencia del modelo ENA en contextos urbanos, centrando nuestra mirada en el estudio de caso que realizamos en la institución Rafael Uribe Uribe.

Nuestro propósito, además, es valorar la implementación de dos de los cuatro componentes del modelo: el curricular y el de relación escuela-comunidad, debido a las siguientes razones: 1) ambos componentes son coherentes con nuestra perspectiva abierta de la escuela, de manera que entendemos que el proceso de aprendizaje de los estudiantes es, principalmente, un reflejo de sus condiciones de vida y no es solo una muestra de sus capacidades “innatas”, por lo que, si deseamos diagnosticar de manera holística el porqué del desempeño de los estudiantes de segundo y quinto considerados por sus respectivas profesoras como sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia, no podemos limitar nuestro análisis a lo que ocurre al interior de la institución educativa, sino que debemos contemplar este aspecto, junto con lo que acontece afuera de la escuela, es decir, en los contextos familiares y comunitarios de estos estudiantes; 2) analizar la implementación de ambos componentes nos permite dar cuenta, en términos generales, de los otros dos componentes, el de capacitación docente y el de gestión, puesto que, por un lado, al incluir a las profesoras de segundo y quinto de primaria, podemos obtener información sobre si han recibido capacitación docente y si esta corresponde o no con la que propone el modelo ENA y, por otro lado, mediante la interacción que tengamos con la coordinadora, podemos dar cuenta de los procesos de gestión llevados a cabo en la institución educativa (cuáles son y quiénes los lideran); 3) ambos se ponen en evidencia en el desarrollo de una clase cotidiana, por ejemplo, mediante el uso de las Guías de Aprendizaje (componente curricular) o de la planeación de actividades pensadas para el Día de logros u otras que busquen integrar a la familia al quehacer pedagógico de la escuela (componente relación escuela-comunidad), y, por último, 4) porque se evidenció, de manera empírica, que ambos componentes son los que presentan un mayor nivel de implementación en la institución Rafael Uribe Uribe, por lo que hay una mayor probabilidad de entender la incidencia de estos componentes en los procesos de aprendizaje de los estudiantes (otra de las dificultades de los estudios existentes sobre el modelo ENA en el contexto urbano, de acuerdo con las conclusiones obtenidas en nuestro estado del arte, es que no valoran aspectos concretos de su implementación, por lo que no es posible evidenciar sus efectos particulares en los procesos de aprendizaje de los estudiantes).

Finalmente, la presente investigación indaga por la implementación de los componentes anteriormente señalados del modelo ENA en la Básica Primaria, centrando su mirada en dos grados: segundo y quinto. Esto se debe a que, al concebir la igualdad de oportunidades educativas como un proceso operado a lo largo del tiempo, nos interesa determinar cómo incide dicha implementación en las oportunidades educativas tanto al interior de ambos grados (segundo y quinto) como en el trascurso de un grado a otro (de segundo a quinto), tomando como referencia específicamente a los estudiantes que son catalogados por las profesoras encargadas de ambos grados como sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia (clasificación realizada de acuerdo con unos criterios relacionados con logro escolar y con aspectos de convivencia que nosotros les facilitamos y que corresponden al tipo de representaciones que realizan generalmente los profesores de sus estudiantes, según cómo los estudiantes se ajusten a los objetivos educativos de la institución educativa y, en este caso, del modelo ENA (Gilly, 1980 y Rogers, 1987)). Buscamos, con ello, determinar cómo la implementación de ambos componentes del modelo ENA incide en la reproducción de la desigualdad de oportunidades educativas, lo que implica evidenciar si las estrategias pedagógicas derivadas de ambos componentes, así como de elementos panopticista de la organización interna de la institución que determinan las condiciones en las que ambos componentes se desarrollan, favorecen que los estudiantes con mayores capitales simbólicos, producto de sus condiciones de vida familiares y comunitarias, necesariamente tengan un mejor desempeño en cada uno de estos grados y si estas brechas se conservan a lo largo de la Básica Primaria (de ahí la relevancia de realizar la investigación también en el grado quinto, el último de esta etapa escolar), convirtiéndose así en lo que Bourdieu denomina ventajas acumulativas o si, por el contrario, estas estrategias son afines con un programa de discriminación positiva, es decir, están pensadas específicamente en atender las particularidades/necesidades educativas de los estudiantes de menores recursos, de manera que no solo busquen igualar su producción de conocimiento respecto a aquellos estudiantes de mayores capitales, sino que se encaminen en igualar sus oportunidades generales en la vida.

## **2.2 Paradigma de investigación**

Al centrar nuestro análisis en dos de los cuatro componentes del modelo ENA, el curricular y el de relación escuela-comunidad, nuestro trabajo busca explicitar la interacción que se establece entre dos factores: por un lado, los agentes del sector educativo, principalmente estudiantes, docentes y directivos, y, por otro lado, el entorno exógeno al sistema: la estructura social y

económica, con la premisa de que la escuela no es un lugar cerrado, sino que recibe constante retroalimentación del contexto socioeconómico que incide en el desempeño de los estudiantes y, en general, en los procesos de aprendizajes que se realizan en ella (autores como Reimers y Chung (2016) consideran, incluso, que el contexto es el que le otorga un propósito a la enseñanza).

La presente investigación entiende la interacción entre los procesos internos de la escuela y su contexto desde una perspectiva sociológica, asumiendo el paradigma de la estructuración de Giddens, puesto que en él adquiere relevancia la preeminencia del todo social sobre sus partes individuales (a diferencia de tradiciones de pensamiento como la hermenéutica o la sociología de la comprensión, en los que la “subjetividad es el centro preconstituido para la vivencia de la cultura y la historia” (Giddens, 1995, p. 17)). El propósito de la teoría de la estructuración, entonces, es superar el énfasis del sujeto y del objeto social como dimensiones desvinculadas, por lo que su interés no se reduce ni a la vivencia del actor individual ni a una forma de totalidad societaria, sino a prácticas sociales ordenadas en un espacio y un tiempo. Pero ¿cómo se entiende o se conceptualiza esta relación agente-estructura? Con base en el aparato teórico de Giddens (1995), abordamos este interrogante:

De acuerdo con la teoría de la estructuración, los agentes humanos o actores comprenden lo que hacen en tanto lo hacen, puesto que son agentes intencionados cuyas actividades obedecen a razones y, si se les preguntara, son capaces de abundar discursivamente en ellas. Esta actitud reflexiva del agente hacia su propia conducta cotidiana y hacia la de las demás, en los distintos contextos de la vida social, se debe a que posee una conciencia práctica, es decir, conoce las reglas y las tácticas que constituyen y reconstituyen la vida social diaria en tiempo y espacio (esto sobrepasa una mera conciencia discursiva: lo que los actores saben o pueden expresar sobre sus acciones), la cual se afianza mediante la rutina: lo que se hace de manera habitual dentro de la actividad social cotidiana. De ahí que la racionalidad de los agentes y los sentimientos de confianza o de seguridad ontológica se manifiesten durante las actividades diarias de la vida social.

La conciencia práctica de los agentes se rige por un conjunto de reglas sociales de carácter implícito, es decir, por “técnicas o procedimientos generalizables que se aplican a la escenificación/reproducción de prácticas sociales” (Giddens, 1995, p. 25), las cuales le otorgan sentido a la conducta social y la sancionan cuando no corresponde con la propia racionalidad de la acción. Giddens considera que estas reglas son parte constitutiva de lo que llama “estructura”, la cual, junto con los recursos (medios a través de los cuales se ejerce poder), es un elemento que posibilita la actualización de una conducta en una reproducción social y permite, por ende, la producción y reproducción de sistemas sociales. A su vez, el autor plantea que las reglas y recursos

que se aplican a la producción y reproducción de una acción social son, al mismo tiempo, los medios para la reproducción sistemática de la misma (la dualidad de estructuras). Toda la explicación anterior nos brinda un marco de interpretación para la definición que Giddens brinda sobre la estructuración de los sistemas sociales como aquellos fundados en las “actividades inteligentes de actores situados que aplican reglas y recursos en la diversidad de contextos de acción, son producidos y reproducidos en la interacción” (Giddens, 1995, p. 28).

Así pues, Giddens considera que las prácticas rutinizadas son formas de reproducción de relaciones estructurales, por ejemplo, el hecho de que alguien hable o escriba correctamente la lengua inglesa contribuye a la permanencia y cohesión de esta lengua como un todo o el realizar los quehaceres diarios conlleva a la reproducción de las instituciones globales del capitalismo moderno. Aunque la existencia continuada de grandes colectividades o sociedades evidentemente no depende de las actitudes de ningún individuo en particular, es claro que esas colectividades o sociedades dejarían de existir si desaparecieran todos los agentes interesados. La actividad cotidiana de actores sociales, entonces, reproduce rasgos estructurales de sistemas sociales más amplios.

Sin embargo, el dominar un idioma o realizar las tareas cotidianas son actos voluntarios, mas no lo son los aportes que ambos realizan a la reproducción de sus correspondientes estructuras (la lengua y el capitalismo, respectivamente), puesto que estas son consecuencias involuntarias. Además de las nociones de actos involuntarios e involuntarios, Giddens adiciona la categoría de consecuencias no buscadas del acto, entendidas como aquellos sucesos muy alejados en el tiempo y espacio del contexto original del acto y que no dependen de las intenciones que inicialmente pudo tener el agente. Un analista social puede acercarse de distinta manera al estudio de las consecuencias no deseadas de acuerdo con su interés particular. Para el caso de esta investigación, nuestra atención recae en explicitar la relación entre este tipo de consecuencias y los mecanismos de reproducción de prácticas institucionalizadas. Por lo tanto, siguiendo la lógica de Giddens, estas consecuencias son subproductos de conductas regularizadas (ciclos de consecuencias no buscadas se realimentan para promover una reproducción social por largos periodos de tiempo), que, a su vez, responden a una sustentación reflexiva de quienes participaron en ellas.

Después de esbozar los principios teóricos más destacados de la teoría de la estructuración de Giddens, podemos ahora examinar algunas conexiones entre ella y la presente investigación. Por un lado, al enfocarse en la relación entre actores y estructura, esta teoría, a la que vez que establece que las acciones sociales reproducen estructuras más amplias, también le otorga agencia a los agentes, puesto que su actuar tiene un carácter activo y reflexivo, y no es meramente el

resultado de fuerzas que no gobiernan ni comprenden. Aunque en los sistemas sociales con cierta continuidad de tiempo y espacio se establezcan relaciones de dependencia entre los actores y colectividades, cabe la posibilidad de que los subordinados influyan en las actividades de sus superiores (lo que Giddens denomina como “dialéctica del control”). Los aspectos anteriores son importantes para esta investigación por dos razones fundamentales: la primera de ellas porque nuestro análisis busca determinar la incidencia en la igualdad de oportunidades educativas de dos componentes del modelo ENA, objetivo que implica el reconocimiento de que las dinámicas de los actores del sistema educativo (especialmente estudiantes y profesores) reproducen determinadas estructuras sociales, por ejemplo, las de la desigualdad socioeconómica. Tal como la plantea la teoría de la estructuración, estas consecuencias pueden ser ocasionadas de manera consciente, inconsciente o como producto de consecuencias no deseadas de otras acciones sociales.

La segunda razón parte del reconocimiento de que uno de los principios fundamentales del modelo ENA es que sus componentes pueden adaptarse a determinados contextos educativos, por ejemplo, mediante una serie de modificaciones que los docentes deben realizar a las actividades de las Guías de Aprendizaje para que sean acordes con las necesidades/características de sus estudiantes, mediante la conformación de diversos comités del Gobierno Estudiantil para su intervención en distintas necesidades/problemáticas de la escuela o a través del diseño e implementación de diversas estrategias, como el Día de la familia, que permitan vincular más a la familia y a la comunidad con la escuela, etc. Estas son algunas de las formas mediante las cuales el docente pone en práctica su capacidad de agencia en su quehacer, tanto a nivel metodológico como conceptual. La presente investigación asume la convicción de que, a la vez que los actores del sistema educativo reproducen estructuras sociales mucho más amplias, también pueden transformarlas o incluso cambiarlas si reflexivamente las conciben desiguales e injustas. De ahí que nos preguntemos por cuáles son las adaptaciones/modificaciones que las profesoras de segundo y quinto de primaria realizan en cuanto a la implementación de los componentes curricular y de relación escuela-comunidad del modelo ENA y la incidencia de estas en atender las necesidades/particularidades de los estudiantes de origen social más precario, con el fin de igualar no solo su producción de conocimiento respecto a aquellos estudiantes cuyas familias son de mayores recursos, sino, en general, sus posibilidades en la vida.

## **2.3 Marco teórico**

### **2.3.1 Conceptos fundamentales**

Con base en un marco conceptual propio de la Sociología de la Educación, los términos que presentamos a continuación pertenecen a un enfoque que busca escudriñar cómo la educación se vincula con la reproducción de las relaciones sociales existentes. Nos interesa, entonces, aquellos autores como Pierre Bourdieu o Michael Apple que han demostrado en sus investigaciones que las escuelas sirven a los intereses de determinados individuos, actuando como medios para la reproducción económica y cultural de las relaciones de clase en una sociedad estratificada como la colombiana. Esta dinámica no se limita solo a la reproducción de agentes que cumplan con determinados papeles económicos existentes, sino también de “disposiciones y significados que les ‘hagan’ aceptar esos papeles alienados sin excesivos cuestionamientos” (Apple, 1979, p. 22). En el marco de esta investigación, entendemos que la reproducción de estos “papeles” implica necesariamente la conservación de determinadas oportunidades educativas de acuerdo con el origen social y económico de los actores, de generación en generación, en pro de la aceptación de determinados roles sociales. Al concebir la escuela como un lugar abierto y contantemente influenciado por el contexto socioeconómico, los conceptos que presentamos a continuación nos permiten dar cuenta de las condiciones de vida de los estudiantes (abordando así el componente comunitario del modelo ENA) y la relación entre ellas y los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo en la escuela (caracterizando así el componente curricular del modelo ENA), con el fin de determinar cómo inciden estos aspectos en la igualdad de oportunidades educativas de los estudiantes de origen socioeconómico más pobre respecto a aquellos que provienen de contextos de mayores recursos económicos. Así, los conceptos de capitales (económicos, culturales, sociales y, en general, simbólicos), junto con los criterios de los primeros tres peldaños de la oportunidad educativa que establece Reimers y las etiquetas (que, empíricamente, evidenciamos que no solo se hace uso de ellas dentro de la institución educativa, sino también en los contextos familiares) nos permiten indagar y caracterizar las condiciones de vida de los estudiantes o, lo que es lo mismo, los límites externos de la organización escolar. Por su parte, en relación con los procesos que se realizan internamente en la institución educativa, conceptos como currículum oculto, políticas de discriminación positiva, elementos panoptícistas de la organización escolar interna, ventajas acumulativas, así como etiquetas, algunos de los criterios incluidos en los primeros cuatro peldaños de la igualdad educativa planteados por Reimers, nos sirven de guía para diagnosticar esta dimensión. Consideramos, a continuación, cada uno de estos conceptos, comenzando con el de igualdad de oportunidades educativas, que es el más relevante para esta investigación:

### 2.3.1.1 Igualdad de oportunidades educativas<sup>1</sup>

Según Reimers (2002), este concepto se refiere a la posibilidad que tienen las personas, sin importar su condición social, económica, cultural, política y étnica, de cursar y realizar satisfactoriamente toda la trayectoria escolar, en igualdad de condiciones entre los hijos de los pobres y de los ricos. Lo anterior implica, a su vez, que las trayectorias de estos actores se realicen con similares pautas de acceso, calidad y permanencia escolar, además de que cuenten con análogos insumos educacionales como estructura y materiales educativos, prácticas del profesorado, logros de aprendizaje, etc. En este sentido, es un concepto que no solo tiene en cuenta el proceso de escolarización inicial, sino que también incluye la posibilidad de que las destrezas aprendidas en la escuela les permitan a todos los graduados tener las mismas posibilidades en la vida.

El concepto de igualdad oportunidades educativas surge de la evidencia empírica de que, en el mundo actual, a las personas en condiciones de pobreza les resulta mucho más difícil participar en los procesos sociales y económicos característicos de la economía basada en el conocimiento, en la cual existen mayores ventajas para quienes tienen más instrucción. De ahí que las oportunidades educativas hagan énfasis en analizar las condiciones que tornan desigual el campo educativo, así como en evaluar las consecuencias de los esfuerzos por mejorar las oportunidades de los pobres. Dos son las hipótesis que, de acuerdo con Reimers (2002), subyacen al concepto de igualdad de oportunidades educativas: por un lado, que la educación, al tener un papel crucial en la reducción de la desigualdad dentro de nuestra economía actual, basada en el conocimiento, proporciona mayores ventajas a quienes poseen una mayor instrucción. En cuanto a la segunda hipótesis, esta consiste en que la desigualdad social de origen influye significativamente en la posibilidad de repetir curso y de completar la enseñanza primaria, así como en el paso a la enseñanza secundaria y universitaria, de manera que quienes están por encima en la escala social tienen mayores posibilidades de completar cada uno de estos niveles de escolarización que aquellos

---

<sup>1</sup> Si bien es cierto que la presente investigación entiende "igualdad de oportunidades educativas" a la luz del aparato teórico de Reimers (2002), es importante aclarar que este concepto no tienen una definición unívoca, puesto que este ha evolucionado a través del tiempo. Basados en la indagación que realizan Mongan, Santin y Valino (2008) al respecto, es posible identificar varias acepciones: tradicionalmente se ha entendido como la ausencia de barreras legales para el acceso a la educación; la prestación de un gasto por alumno igualmente distribuido en un territorio; universalización de la enseñanza básica; proporcionar igual cantidad de recursos educativos a todos los individuos (igualdad de inputs); igualdad de gasto por alumno para la obtención de idénticos resultados escolares (igualdad de outputs); prohibición de las barreras legales a la educación, establecer un gasto igual para todos los alumnos y compensación a los individuos por sus particulares circunstancias de vida (citando a autores como Rawls (1971) y Sen (1980)); compensación a los individuos por los aspectos de sus circunstancias de las que no son responsables y que dificultan su desempeño en la vida (citando a Dworkin, 1998), etc. Nos basamos en la viisión acumulativa de la oportunidad educativa que plantea Reimers (2002), puesto que, por un lado, trasciende la idea de igualdad formal (asociada generalmente a la igualdad en el acceso) y plantea la necesidad de un trato desigual favorable a los menos favorecidos, muy en la línea de la equidad planteada en la teoría de la justicia de Rawls (1971), la cual busca compensar las desigualdades de origen (sean sociales o naturales) y, por otro lado, plantea una mirada de la escolarización y el rezago escolar a largo plazo.

de menores recursos económico. Esta premisa, por ende, permite evidenciar, de acuerdo con lo dicho por el autor, que el sistema educativo puede tener también un efecto adverso en cuanto a la reproducción de la desigualdad social, aunque su enfoque de análisis sea principalmente la incidencia positiva de más años de escolarización en las condiciones de vida. Tanto dentro como fuera del sistema escolar existe una serie de factores que contribuyen a la desigualdad. Respecto al interior del sistema, existen factores de desigualdad como el hecho de que los niños con mayores probabilidades de acceder a la instrucción superior cuenten con padres que han cursado una primaria de calidad y tengan mayor instrucción.

También fuera del sistema escolar se entretajan mecanismos de desigualdad que provienen particularmente de las condiciones de vida de los estudiantes pobres, como escasez o deficiencias en la alimentación, falta de servicios de saneamiento básicos, pérdida de las cosechas (manera de subsistencia familiar) o de empleo o necesidad de ingresar al ámbito laboral a edad más temprana debido, por ejemplo, a la abundancia de hermanos, recursos materiales insuficientes y muerte o abandono de la persona que aporta ingresos al hogar o que desempeña el papel de cuidador, los cuales ponen a estos estudiantes en una situación desventajosa respecto a quienes no presentan alguna de las situaciones mencionadas. Es también reconocido que los estudiantes y las familias pobres deben hacer un esfuerzo mayor para cubrir los costos asociados con la asistencia a la escuela, el pago de uniformes, la compra de útiles escolares como cuaderno, lápices, libro, etc. Dentro de estos aspectos exógenos al sistema, igualmente se incluye el hecho de que aquellos padres con un mayor nivel de instrucción reclaman y exigen más en cuanto a la calidad y quehacer pedagógico de los profesores, lo cual, a su vez, explica que sean ellos mismos quienes ejercen mayor presión al momento de reclamarle a la escuela e incluso a otros padres recursos que respalden la labor de las instituciones educativas. En escuelas de este tipo es también común que los administradores del sistema atiendan más eficientemente las exigencias que se les realicen y cuiden con mayor atención el funcionamiento de la escuela.

Respecto a la manera de interpretar la oportunidad educativa, Reimers (2002) contrasta dos: por un lado, un modelo estocástico que concibe la oportunidad como una secuencia de probabilidades; y, por otro lado, un modelo acumulativo, el cual entiende la oportunidad en etapas adelantadas de la trayectoria escolar como capaces de remediar deficiencias en etapas tempranas de la experiencia educativa. Siguiendo un enfoque acumulativo, Reimers plantea un modelo para conceptualizar la oportunidad educativa en cinco peldaños, el cual se opera en el tiempo y presenta, en cada peldaño, distintos componentes de la oportunidad que tienen, entre ellos, un vínculo probabilístico antes que determinista (por lo que no se asume que los estudiantes que han carecido de oportunidades previas necesariamente tienen más probabilidades de fracasar, sino que este

modelo justifica el seguir apoyándolos en la realización de sus estudios avanzados en su trayectoria para cerrar, mediante distintos programas de discriminación positiva, las desigualdades que presentan respecto a estudiantes con una trayectoria escolar más completa). En cada peldaño de la oportunidad educativa, además, es posible determinar si un estudiante ha adquirido los aprendizajes esperables que le permitan continuar al siguiente peldaño del proceso de escolarización.

Este enfoque dinámico de la igualdad de oportunidades educativas difiere de aquellos que la consideran como una condición que se puede corroborar en un determinado momento de la trayectoria escolar. Al considerar cinco peldaños dentro de su modelo, Reimers (2002) contempla que las circunstancias de vida de las personas pueden variar, por ejemplo, en cuanto a los recursos materiales disponibles o al tiempo de atención del que disponen los padres de familia para apoyar las actividades escolares de sus hijos, lo cual influirá en los proceso de aprendizaje de los estudiantes. Es por esto que el modelo propuesto por Reimers no solo tiene en cuenta las condiciones que influyen en la oportunidad de cualquier peldaño específico, sino también la relación y la transición entre ellos.

Dentro de este modelo, el primer peldaño de la oportunidad educativa se refiere a la matrícula en el primer curso de la escuela. Aquí son fundamentales tres condiciones: un niño que esté sano para ser matriculado; una escuela con espacio disponible y a una distancia razonable de su lugar de residencia, y la disposición por parte de los responsables de los estudiantes para matricularlos en la escuela. El segundo nivel hace alusión a la posibilidad de tener una experiencia positiva y de aprender lo suficiente en dicho curso de manera que se adquieran las destrezas cognitivas y sociales que le permitan continuar con el proceso de aprendizaje. Las condiciones que son fundamentales en este momento de la trayectoria escolar se relacionan con estar matriculado en la escuela, asistir regularmente a clases, estar preparado para aprender desde el momento de la matrícula, presentar buena salud y contar con profesores que posean las destrezas, el tiempo y una metodología que incluya actividades mediante las cuales los estudiantes puedan adquirir el dominio gradual sobre el currículo y sea posible valorar y dimensionar el progreso de su aprendizaje.

El tercer nivel consiste en la posibilidad de terminar cada ciclo educativo, adquiriendo los aprendizajes necesarios para pasar de un ciclo a otro y contando con la posibilidad de continuar en la escuela. Las implicaciones de este nivel abarcan desde el hecho de que los estudiantes puedan cumplir satisfactoriamente las condiciones de los niveles 1 y 2 hasta que realicen su correspondiente matrícula y puedan asistir regularmente a clases. En lo que respecta al cuarto nivel, este sigue la lógica anterior, por lo que la oportunidad educativa en él depende de los tres niveles previos. Además de ello, es fundamental que las escuelas puedan consolidar mecanismos para

atender de manera diferencial a cada estudiante de acuerdo con sus necesidades. Generalmente, esto requiere políticas compensatorias o políticas de discriminación positiva en favor de los grupos de ingresos bajos. El último nivel de las oportunidades educativas, es decir el quinto, de acuerdo con el propio Reimers (2002), depende de la existencia de mercados de trabajo y de sociedades que sean meritocráticas y democráticas, de manera que no se basen en ningún criterio de discriminación al momento de otorgar un determinado cargo, sino en factores como destrezas cognitivas en las materias tradicionales, capital social manifiesto en la capacidad de asociarse y/o organizarse, movilizarse políticamente y de entender mecanismos democráticos para efectuar el cambio. Este último nivel, de acuerdo con el propio Reimers y con otros como la profesora e investigadora Teresa Bracho (2002), no puede ser influido directamente por el sistema educativo, debido a que, aunque este puede contribuir a dicho objetivo mediante la formación de valores y actitudes, las posibilidades tanto en la vida como en el mercado laboral no dependen de acciones ejecutadas en él. Basándonos en el argumento anterior, este último nivel no estará contemplado en la presente investigación, pues nuestro espacio de análisis no es tan amplio.

### **2.3.1.2 Políticas compensatorias o políticas de discriminación positiva**

De acuerdo con Reimers (2002), estas políticas son las que buscan explícitamente lograr la redistribución significativa de los recursos y oportunidades educacionales mediante la modificación de las desigualdades existentes, concentrando recursos para mejorar los ambientes de aprendizaje de los niños pobres y compensando así dificultades relacionadas con la marginación o con la desatención previa. Pueden ser de tres tipos, veamos: un tipo de políticas que pretenden igualar la distribución del gasto público por alumno entre diferentes escuelas sin importar el contexto o la procedencia sociocultural de los actores del sistema (por ser una política que deriva del gasto estatal no es posible abordarla en esta investigación, cuyo ámbito de análisis, en este sentido, se limita a lo que ocurre al interior de la escuela). El segundo grupo busca reorientar la utilización de recursos públicos para mejorar las condiciones educativas de los estudiantes de menores recursos. Sin embargo, al igual que el primer tipo de política de discriminación positiva, su pretensión se limita a mejorar la calidad global del sistema educativo, con algunos programas suplementarios para atender la equidad, por lo que no tiene un impacto en reducir la desigualdad educativa y social. Este tipo de política, además, mide las oportunidades educativas en términos de resultados académicos, los cuales, a su vez, considera influenciados por las contribuciones de los recursos del centro docente y de la familia. De acuerdo con Reimers (2002), detrás de las anteriores dos políticas de discriminación política se esconde una concepción estocástica de la igualdad de oportunidades educativas (aun cuando no existan estudios o la suficiente evidencia para sustentar

esto) y no acumulativa, tal como el tipo de política, la número tres, que dicho autor considera como aquella que efectivamente reduce la desigualdad educativa y social. .

El tercer grupo está integrado por aquellas políticas que respaldan formas diferenciadas de tratamiento para los chicos de ingresos bajos en reconocimiento de sus necesidades y características singulares. A diferencia del segundo grupo, este último no determina las oportunidades educativas bajo la lupa de resultados académicos específicos, sino de un aprendizaje relevante y significativo que permita equiparar las posibilidades en la vida de los más pobres respecto a los más ricos. Esta interpretación no se enfoca en equiparar los objetivos curriculares para todos los estudiantes, sino en apoyar los objetivos curriculares y los enfoques pedagógicos que específicamente permitan a los de ingresos bajos escapar de la pobreza a través de una acción individual y colectiva. Para ello, apela a la innovación y a la experimentación de nuevos modos de organizar el proceso de instrucción.

#### **2.3.1.4 Ventajas acumulativas**

De acuerdo con Bourdieu y Passeron (2009), el sistema educativo elimina continuamente a los hijos de los menos favorecidos, debido a que estos se encuentran con una serie de obstáculos culturales relacionados con determinadas actitudes y aptitudes vinculadas al origen social. Según los autores, esto ocurre sin importar que los estudiantes hayan experimentado, durante varios años, la acción homogeneizadora de la educación y aunque los más desfavorecidos de entre ellos hayan sobrevivido a la eliminación gracias a su capacidad de adaptación. El hecho de que sean precisamente los más pobres quienes sean más perjudicados por dichos obstáculos que aquellos más favorecidos se debe a que estos últimos presentan una serie de ventajas acumulativas relacionadas con su origen social que ejercen una gran influencia en el medio estudiantil (más que otros factores como el sexo, la edad o la filiación religiosa), de manera que los éxitos o fracasos que los estudiantes y los profesores suelen atribuir al pasado inmediato o a las aptitudes personales, en sí, dependen en realidad de orientaciones precoces que son producto del medio familiar y social.

Los hijos menos favorecidos, a su vez, se encuentran con una serie de desventajas acumulativas que se relacionan con su origen social y que actúan durante mucho tiempo en su proceso de escolarización. Aun quienes logran sobrevivir a este proceso de exclusión sistemática cargan con desventajas iniciales que se transforman en déficit educativo. Un ejemplo de ello se observa cuando un estudiante ha tenido la oportunidad de realizar estudios clásicos, lo que, a diferencia de quienes no han realizado este tipo de estudios, le otorga un mejor manejo del lenguaje o le garantiza tener mayor predisposición, socialmente valorada, para adaptarse a modelos, reglas y valores característicos de determinada institución y que contribuyen a que se sienta en “su lugar”

dentro del sistema educativo. Lo anterior es tan solo una ventaja acumulativa que, junto con otras provenientes del ámbito familiar y social, facilitan que aquel estudiante se desenvuelva con mayor seguridad, presente aptitudes valoradas por el sistema, tenga mayor diversidad de intereses culturales o cuente con condiciones económicas y sociales requeridas para poder elegir libremente otras actividades además del estudio de las disciplinas académicas (leen menos obras directamente relacionadas con los programas y menos académicas, muestran mayor disposición a realizar estudios múltiples y a involucrarse en disciplinas de facultades diferentes).

Al conocimiento que tienen estudiantes de familias más adineradas de obras y, en general, de la cultura relacionada con la asistencia al teatro, museos o conciertos, es decir, con intereses no necesariamente atribuibles a la escuela, Bourdieu y Passeron (2009) lo denominan cultura libre. Esta cultura no solo es una fuente de ventajas acumulativas para aquellos con mayores posibilidades económicas, sino que también es, de acuerdo con Reimers (2002), un ejemplo de la importancia que tiene el modo en el que los estudiantes invierten su tiempo libre, puesto que ello refleja la manera en que familias y profesores estructuran demandas, apoyos e incentivos en torno a lo educativo. De la cultura libre se derivan, entonces, conocimientos más ricos y extendidos sobre distintas fuentes (teatro, música, pintura, jazz o cine), directamente proporcionales al origen social más alto de los estudiantes. Además de la cultura libre, Bourdieu y Passeron (2009) destacan otros factores que inciden en las ventajas acumulativas, por ejemplo, el hecho de realizar estudios previos en una ciudad grande o pequeña (factor geográfico), debido a que está relacionado con el factor social (las posibilidades de residir en una gran ciudad aumentan las oportunidades de acceso a la enseñanza y a la cultura, a medida que se eleva la jerarquía social). La presencia de un padre que ha cursado o cursa estudios superiores es otro de los factores destacados por el autor porque se relaciona con una esperanza subjetiva más intensa de acceder a la universidad o de adquirir mayor cultura desde el ámbito familiar.

Estas ventajas acumulativas son tan arraigadas y se comportan como un factor de diferenciación tan profundo que, aunque estudiantes de origen diversos posean los mismos conocimientos sobre un determinado aspecto de la cultura, no quiere decir esto que posean la misma cultura: los mismos saberes no expresan necesariamente las mismas actitudes ni los mismos valores porque en unos demuestran el poder de la regla y del aprendizaje escolar, mientras que en otros expresan la posesión de una cultura que deben a su medio familiar. En aquellos que han adquirido su cultura exclusivamente en el contexto escolar, esta será inferior debido a que los propios elementos que la componen no tienen el mismo sentido que podrían adquirir en un contexto más amplio (diferente al medio académico), entre otras cosas, porque la escuela reconoce la cultura general que no es producto de la práctica educativa de la cultura. Así se entiende que el privilegio

le pertenezca a los estudiantes de clase alta, quienes generalmente presentan “maneras” que dan cuenta de su pertenencia a una elite (la desenvoltura irónica, la elegancia delicada, etc.) y que este se manifieste en aspectos como el trabajo escolar, enseñanza suplementaria, información sobre carreras y perspectivas, etc.

Bourdieu y Passeron (2009) destacan que la transmisión de las ventajas acumulativas es un proceso profundamente discreto, directo e incluso ocurre en ausencia de todo esfuerzo y acción manifiesta. De acuerdo con estos autores, la desigualdad social de las diversas capas sociales se manifiesta en el sistema escolar, en primer lugar, en el hecho de que están desigualmente representados, debido a que las posibilidades son mayores para aquellas clases más favorecidas. Así mismo, existen otras formas ocultas de la desigualdad dentro del sistema, como la relegación de los niños de clases inferiores y medias en ciertas disciplinas y su retraso o estancamiento en los estudios. Durante la trayectoria educativa, también presentan una restricción mayor de elecciones disponibles respecto a la carrera o estudios superiores que pueden realizar (esta situación es aún más crítica para las mujeres de bajos recursos).

#### **2.3.1.5 Capitales**

De acuerdo con Bourdieu y Passeron (2009) el mundo social es un espacio en el que existen factores de diferenciación y un conjunto de bienes escasos por el que se ocasiona una lucha o competición. La adjudicación o tenencia de estos bienes se representa mediante una serie de poderes o formas de capital, las cuales son el capital económico, el capital cultural o informacional, el capital social y, en general, el capital simbólico. Estos capitales, de acuerdo con su cantidad, conforman el habitus de un individuo, por lo que condicionan su pertenencia a una determinada clase social de origen (tienen que ver directamente con las características socioculturales que influyen o determinan su crianza) (AA.VV, 2003). Todos los agentes ocupan una determinada posición social o son asignados a situaciones o clases específicas de acuerdo con el volumen global del capital que poseen, la composición de dicho capital y la evolución que presenta su volumen en el tiempo. Generalmente, están agrupados en clases de tal forma que se encuentran en posiciones cercanas con aquellos que son lo más parecidos posibles en el mayor número de aspectos (intereses y prácticas semejantes), por lo cual tienden a juntarse unos con otros y a conformar un grupo práctico que refuerza sus puntos de unión. Suelen ser grupos más o menos perdurables debido a que la conformación de cada uno es producto de un complejo trabajo histórico de producción y de arraigo, de manera que no solo hay una gran cercanía o proximidad entre sus integrantes, sino que ellos también poseen determinadas “maneras” y formas de ser que los identifican.

Bourdieu y Passeron (2009) consideran que la realidad social está fuertemente estructurada, aunque no completamente indeterminada ni completamente determinada. Pocas son, en este sentido, las posibilidades de combinaciones entre los integrantes de cada una de las clases sociales conformadas, ya que, por ejemplo, las personas con un mayor dominio del lenguaje suelen encontrarse en determinados ámbitos o espacios y no en otros. De ahí que se crean determinados criterios que forjan las diferenciaciones entre clases sociales. Esta división en clases del mundo social puede ser aprovechada para imponer una determinada visión de mundo, preservar o transformar los principios de asociación o disociación del mundo social, bajo manipulaciones relacionadas con afiliaciones genealógicas, de familia, de clan o de tribu. Conozcamos, entonces, en qué consiste cada uno de los capitales que estructuran el mundo social:

### **2.3.1.5.1 Capital cultural**

Es aquel saber o habilidad interiorizada en un agente para “jugar el juego de la cultural”: reconocer las referencias de libros, películas y obras de teatro; identificar la manera “adecuada” de comportarse; saber qué vestir, etc. Es producto de la transmisión que se ha realizado mediante la herencia social, de manera explícita o inadvertida, y presenta una fuerte relación con la educación primaria de la familia y con el uso del tiempo libre (tiempo ganado o, por el contrario, tiempo perdido). También está vinculado de muchas maneras con la singularidad biológica de las personas, es así como se pierde cuando muere su portador o cuando este pierde la memoria. La desigualdad distribución del capital cultural posibilita la apropiación de determinados beneficios e incluso la imposición de reglas de juego favorables para el capital y su reproducción. Esto ocurre, por ejemplo, en un contexto en el que exista escasez de determinadas formas de capital cultural como la capacidad de leer en un mundo de analfabetas.

Un individuo solo puede acumular capital cultural en la medida en que disponga del tiempo suficiente, el cual es facilitado por su familia mediante la liberación de la necesidad económica. El sistema de enseñanza, a su vez, convalida este capital cultural y lo convierte en título académico, el cual constituye la condición previa para un acceso legítimo a un número progresivamente mayor de puestos de trabajo. La dominación fundada en este tipo de capital es muy estable en el tiempo porque, por un lado, a nivel familiar se cuenta con beneficios relacionados con mayor información sobre medios de formación y formas de rendimiento diferencial y, por otro lado, en el ámbito académico se es merecedor de categorías distintivas por parte de docentes, como “brillante” (a diferencia de otras como “apagado” las cuales se aplican a quienes no poseen dicho capital o no en tal abundancia). En este sentido, el capital cultural representa una ruptura respecto a los supuestos inherentes tanto a la “visión común que considera el éxito o el fracaso escolar como el resultado de las aptitudes naturales, como a las teorías de capital humano” (Bourdieu, 1979, p. 11-17).

Siguiendo a dicho autor, el capital cultural puede existir bajo tres formas: el estado incorporado, objetivado y el institucionalizado. El primero de ellos se refiere a que la acumulación de capital cultural exige tiempo para ser incorporado (inculcado y asimilado), por lo que se encuentra ligado al cuerpo y hace parte de un trabajo de adquisición del sujeto sobre sí mismo. A diferencia de otros tipos de capitales (en forma de dinero, título de propiedad, etc.), el capital cultural no puede ser transmitido instantáneamente, no puede acumularse más allá de la apropiación de un agente en particular y muere con su portador. La segunda forma es el capital cultura objetivado, el cual es materialmente transferible a través de soporte físico (escritos, pinturas, monumentos, instrumentos, etc.). Aunque se transfiera la propiedad, no sucede lo mismo con el elemento que posibilita la verdadera apropiación, es decir, con el capital cultural incorporado. Finalmente, el capital cultural institucionalizado se refiere a la objetivación del capital cultural incorporado mediante títulos, los cuales son sancionados académicamente y avalados de forma legal, independientemente de su portador y del capital cultural que efectivamente posea en un determinado momento. El título hace que se le confiera reconocimiento institucional al capital cultural. El valor cultural del poseedor de un título está ligado al valor dinerario por el cual puede canjearse a dicho poseedor en el mercado laboral.

#### **2.3.1.5.2 Capital social**

Consiste en la totalidad de recursos basados en la pertenencia a un grupo, es decir, al capital total de los miembros de un grupo que les sirve a todos. Depende, entonces, de dos factores: las redes de conexiones y el volumen del capital (económico, cultural y, en general, simbólico) que compartan sus integrantes, de manera que entre ellos existe un mínimo de homogeneidad. A su vez, la relación entre ellos se caracteriza por ser solidaria con el fin de concentrar capital social, explotar su efecto multiplicador (lo que Bourdieu denomina “favores asociados”) y obtener determinados beneficios por el hecho de ser integrantes activos. Es así como el capital social implica el trabajo de relacionarse y de estar en disposición para apropiarse y mantener esa competencia específica. Entre más grande sea un grupo y menos poderosos sean sus miembros, se requieren más la delegación y la representación por parte de uno de sus miembros, en quien se concentrará todo el capital social (esta lógica de representación puede materializarse en un culto a la persona). La red de relaciones se institucionaliza mediante distintos ritos, como el matrimonio, comensalía, etc., que, además de implicar unos determinados beneficios, también acarrear obligaciones duraderas en cuanto el relacionamiento mediante actos permanentes de intercambio para reafirmar o renovar su permanencia al grupo.

### **2.3.1.5.3 Capital económico**

Es el capital que permite ejercer poder sobre recursos o personas (apropiación de bienes y servicios), por lo que comprende las condiciones materiales de existencia. Posibilita la apropiación más extendida tanto de recursos materiales como de otros tipos de capitales mediante un mayor o menor esfuerzo de transformación, por ejemplo, las familias con mayor capital económico pueden brindar más tiempo disponible a sus hijos para la adquisición de capital cultural.

### **2.3.1.5.4 Capital simbólico**

Es el capital económico, cultural o de otro tipo que es conocido y reconocido en un determinado espacio social. Se relaciona, pues, con el poder y el prestigio social adquiridos mediante los otros tipos de capitales, es decir, hace uso de ellos mediante determinadas “maneras” o medios de expresión que son reconocidos y valorados por los demás en forma de autoridad, reputación o fama. No se concibe como el producto de una acumulación arbitraria, sino de forma natural, por lo que, sin importar las actuaciones de las personas, siempre prevalece la distinción visible que otorga este tipo de capital.

### **2.3.1.6 Curriculum oculto**

De acuerdo con Michael Apple (1979), en las escuelas, junto con la enseñanza de un conocimiento abierto, también se enseña un cúmulo de conocimientos encubiertos (curriculum oculto), que cuentan con unos principios de selección y organización, así como con unos criterios de evaluación determinados, y que tienen una relación directa con principios de control social y cultural de una sociedad estratificada y desigual. Este concepto, sin embargo, no solo se limita a la enseñanza de conocimientos, sino también de normas, valores y disposiciones, que se infunden a través de la vida escolar (expectativas y rutinas que se imponen a nivel institucional). De acuerdo con el análisis del autor, el curriculum oculto contribuye a la construcción de formas de consciencia que conservan el control social de grupos dominantes, sin necesidad de recurrir a mecanismo explícitos de dominación. Así, este tipo de conocimiento no explícito y cuyos efectos son inconscientes en el individuo contribuye a lo que el autor cataloga como hegemonía, pues busca crear una “única” concepción del mundo con desigual control económico y cultural, y en el que una clase social imponga su consciencia sobre otra mediante determinados significados y prácticas

Las instituciones educativas suelen ser los principales agentes transmisores de una cultura dominante efectiva, implicando actualmente una importante actividad económica y cultural (capital simbólico), la cual conserva y distribuye socialmente. Los modelos de organización, evaluación e investigación de la escuela ponen énfasis en determinados significados y prácticas, a su vez que excluyen y desestiman otros (algunos de ellos, incluso, son reinterpretados para que apoyen o no

contradigan a la cultura dominante), recreando así la desigualdad. Desde la perspectiva de la sociología del conocimiento y del currículo, entonces, el sistema escolar actúa como agente de la tradición selectiva y de la incorporación cultural, de manera que pone a disposición de los estudiantes determinados conocimientos de acuerdo con los roles sociales que asigna y que son también producto de las condiciones socio-económicas de origen.

Apple (1979) cuestiona conceptos como la construcción social del conocimiento, muy difundido a lo largo de la trayectoria educativa, puesto que este impide cuestionar por qué existe una forma particular de colectividad social, cómo se mantiene y a quién beneficia. En este sentido, los currículos escolares se basan en el consenso y no abordan las distintas variantes del conflicto: de clases, científico u otros. Una ideología de consenso de este tipo se basa en conocimientos seleccionados (entre muchos) que, a menudo, reflejan perspectivas y creencias de poderosos segmentos de nuestra colectividad social y no cuestionan el control ni la organización de la vida social. Un ejemplo de esto es que no enseña seriamente la historia del trabajo o de la mujer, pero sí la historia militar y de la élite.

Los factores económicos y sociales son reducidos a un conjunto de “cómos” que se relacionan con la tecnificación de la vida en las economías industriales desarrolladas, es decir, en razón de sus resultados económicos (dejando rezagados factores como la distribución de recursos y empleo). Este enfoque se materializa en la enseñanza de conocimientos técnicos que, de acuerdo con el autor, no son neutrales y se encargan, por un lado, de distribuir las normas y disposiciones convenientes al lugar que han de ocupar los individuos en una sociedad jerárquica y, por otro lado, de separar a los individuos de movimientos sociales más amplios que podrían dar significado a las visiones de justicia, necesidades y deseos individuales. Esto implica que el compromiso económico y social del individuo se atrofia, lo cual es conveniente para mantener una ética de consumo y marchitar su sensibilidad política y económica. Tanto ciencia e individuos pasan a ser considerados por el sistema escolar como categorías primordialmente económicas e ideológicas para cumplir papeles ideológicos existentes y para la reproducción de disposiciones y significados que los hagan aceptar esos papeles alienantes sin excesivos cuestionamientos. Aquí los docentes se consolidan como un grupo de intelectuales que le otorgan legitimidad a dichos propósitos tácitos de la enseñanza.

El capital cultural que provee la escuela tiene estrecha relación con el control económico y social y con la estructura social que reproduce naturalmente. La razón principal de esta aseveración es que, de acuerdo con Apple (1979), el control de las instituciones culturales mejora el poder de determinadas clases sociales para controlar a otras. En el fondo, la perspectiva de Apple cuestiona

a aquel liberalismo educativo que justifica un mayor rendimiento escolar en el mérito individual. Las razones que plantea Apple se basan en que existen unos lineamientos que les permiten a las personas organizar su mundo y creer que son participantes neutrales de la enseñanza y de la vida social, pero que, implícitamente, sirven a unos intereses ideológicos y económicos particulares que se mantienen ocultos.

Entre estos lineamientos aparentemente neutrales, el autor incluye el conocimiento formal e informal que se utiliza como un filtro complejo para permitir el acceso, procesar y distinguir personas, a menudo por su clase social, al igual que la enseñanza de diferentes valores y disposiciones a determinadas poblaciones escolares, de acuerdo también con la clase a la que pertenezcan. Las diferenciaciones dentro del sistema escolar se apoyan en el denominado “sentido común”, el cual las hace pasar como naturales (a pesar de ser factores que favorecen intereses particulares y, por ende, la desigualdad). Otro de estos marcos es el predominio del conocimiento técnico, el cual se concibe como generador de utilidad económica. En este sentido, áreas como Matemáticas y Ciencias reciben mayor dotación de fondos por parte de los gobiernos con el argumento de que estos tipos de conocimientos son supuestamente identificables, presentan una estructura en apariencia estable que facilita su enseñanza y, sobre todo, pueden ser comprobados. El conocimiento técnico es, entonces, más útil y macroeconómicamente beneficioso a largo plazo para las clases más poderosas de la sociedad.

Los currículos centrados en conocimiento técnico pueden estratificar más fácil a los estudiantes de acuerdo con criterios académicos, puesto que no todas las personas pueden contribuir de igual manera a la generación de conocimiento requerido de acuerdo con unos criterios medibles. Ahí es cuando el capital cultural comienza a constituirse como un factor de diferenciación académica y, fuera del sistema escolar, de estratificación económica en pro de la división de trabajo de la sociedad: solo un número específico de estudiantes es seleccionado para los niveles superiores de educación por su capacidad para contribuir a la maximización de la producción de conocimiento técnico que necesita la sociedad. El conocimiento técnico es catalogado, entonces, como un conocimiento de alto estatus y, por ende, el sistema escolar se resiste a igualarlo con otras áreas de conocimiento consideradas de bajo estatus, como las Ciencias Humanas, debido a que se fundamentan en subjetividades. Adicionalmente, la evaluación académica tiende a enfocarse en conocimientos técnicos (mediante test o el manejo de materiales), por lo que las preguntas y las respuestas planteadas en ellas requieren conocimiento propio de expertos. De acuerdo con Apple (1979), el enfoque laboral de la escuela comienza desde el mismo jardín de infancia, pues es allí donde los niños aprenden normas y formas establecidas de interacciones sociales y le otorgan un reconocimiento social positivo al hacer bien las cosas y, por

ende, validan el hecho de que aquellos que no cumplen con este requisito merecen ser castigados. También desde el jardín de infancia aprenden a separar la noción de excelencia del trabajo logrado, por lo que este nivel escolar se constituye como un punto de enlace entre el hogar y el trabajo futuro.

Otro de los marcos señalados por Apple es el que se relaciona con la visión negativa del conflicto intelectual o normativo. Por un lado, el enfoque de las Ciencias contribuye a que los estudiantes aprendan una perspectiva básicamente irreal y esencialmente conservadora de la utilidad del conflicto, de manera que los “qués” y los “cómos” se presentan alrededor de ciertas regularidades fundamentales. Casi nunca el conflicto se examina seriamente como una elaboración personal de seres humanos, aun cuando dentro de las Ciencias se generan luchas cada vez que se introduce un nuevo paradigma, así como por diversas razones como la competencia que se presenta entre científicos para que sus descubrimientos tengan reconocimiento y prioridad por encima de otros, de manera que la comprobación de hipótesis y la aplicación de criterios científicos en un momento vigentes y aceptados no bastan para explicar cómo ni por qué se hace una elección entre las teorías en competencia. De acuerdo con Apple (1979), la Ciencia se muestra ausente de conflictos porque parte de un punto de vista idealmente positivista (el trabajo científico se vincula con niveles aceptados de validez y siempre se considera y se enseña sometido a verificación empírica carente de influencias exteriores, ya sean personales o políticas) y suele nombrarse solo una escuela de pensamiento (cuando se presentan otras se hace bajo la premisa de que están equivocadas). El resultado de esto es que la Ciencia se convierte en una mera tecnología que contribuye al mantenimiento de “certezas” y de control técnico (fundamental para legitimar la distribución de poder y de privilegios sociales).

Por otro lado, el conflicto social también se elimina, pues la sociedad se presenta con un sistema básicamente cooperador en donde el orden social (establecido desde arriba) es el principio regulador de su buen funcionamiento. Las personas son transmisoras y receptoras de valores, más no creadoras de los mismos, lo cual legitima el orden social existente. Así, se niega que el establecimiento de valores en una sociedad implica conflicto y que este ha sido fundamental para el desarrollo histórico y para la transformación política, económica y ética de las instituciones sociales. Por ejemplo: los progresos de los movimientos por los derechos civiles y de poder negro se han servido del conflicto para lograr una mayor cohesión social. Apple, en este sentido, considera que los “paradigmas sociales están en cambio constante, siendo «impulsados» a menudo por los conflictos de clase y por las contradicciones sociales y económicas” (1979, p. 122), idea que, en el ámbito educativo, es reemplazada por una visión en la que prepondera el respeto por las normas, costumbres y valores, para un mundo ordenado y no conflictivo. De ahí que se entienda el conflicto

como la ruptura de la ley o de las reglas. De acuerdo con el autor, la cooperación feliz y el conflicto representan los dos lados de la misma moneda social y ninguno de ellas es totalmente positivo o negativo. El conflicto de clase, étnico y sexual, por ejemplo, es creador de ley y estimula la implementación de nuevas normas (posiblemente más flexibles) que refuercen la solidaridad y los acuerdos pactados con anterioridad.

El análisis detallado de los marcos señalados anteriormente es fundamental, puesto que la enseñanza y diseño del currículo está vinculado con la estructura del orden social en la que existimos. A partir de esta conceptualización, es posible concluir que el sistema escolar contribuye a mejorar la capacidad de los propietarios de controlar más eficazmente la fuerza de trabajo, aumentando así los beneficios y debilitando la renovación de los movimientos sociales. Para ejemplificar lo anterior, Apple explica que si los miembros de un grupo son vistos como una clase profesional y gerencial, sus escuelas y currículos son organizados alrededor de la flexibilidad, elección, investigación, etc., mientras que si estas personas son vistas como trabajadores semicualificados o sin cualificar, la experiencia escolar tiende a enfatizar la puntualidad, la limpieza, la formación de hábitos, etc.

### **2.3.1.7 Etiquetado**

De acuerdo con Apple (1979), son formas de lenguajes y de perspectivas mediante las cuales la escuela anonimiza y clasifica a los individuos en grupos sociales, económicos y educativos preordenados. Por ende, la categoría de etiquetado conlleva unos principios subyacentes a las prácticas que los profesores utilizan para diferenciar a los estudiantes de acuerdo con su “capacidad” y con su posesión de tipos particulares de capital cultural. Así mismo, funciona como un marco de referencia general que permite designar determinados roles dentro de la fuerza de trabajo que requiere el mercado laboral. En este sentido, esta categoría es una forma de control social que contribuye, por un lado, a asignar a los estudiantes a sus respectivas posiciones en la sociedad y, por otro lado, a que aquellos que tienen poder (mediante el capital cultural) mejoren el control económico y cultural sobre quienes no lo tienen en iguales proporciones.

A partir de categorías generales aplicadas a los estudiantes (“lentos” o con “problemas disciplinares”), los profesores prescriben tratamientos generales que aparentemente son neutrales y útiles. Además de ser una práctica que preserva el anonimato entre educador y estudiante, también encubre la responsabilidad de la institución y del contexto socioeconómico detrás de las posibles razones que condujeron al establecimiento de dichas categorías. El hecho de encasillar o distinguir a los estudiantes de acuerdo con determinadas etiquetas es una práctica burocratizada y propia de un sistema económico estratificado. Las causas de tal designación se asumen como responsabilidad

del mismo “desviado”, por lo que las soluciones deben consistir en hacer “algo” con él mediante mecanismos de control social como castigos, rehabilitación, terapia, coerción, etc.

Apple (1979) insiste en que las desviaciones, que originan las etiquetas, son producto de la no alineación a determinados valores y categorías que establece la escuela y que se originan y son compartidos por el contexto político-económico en el cual está inserta. Es así como los “éxitos” y “fracasos” escolares se examinan bajo un marco de valoración social y económica que le atribuye a determinados tipos de capital cultural (conocimientos, disposiciones, logros, propensiones, etc.) el ser buenos por sí mismos, sin ser esto necesariamente cierto. Quien ha sido etiquetado, en este sentido, lleva inscrito un estatus moralmente inferior, el cual también condiciona la relación que la institución asume con él: ella interpretará su conducta como evidencia de su culpabilidad moral.

La etiqueta funciona, entonces, en dos sentidos: por un lado, condiciona la imagen del etiquetado y, por otro lado, la percepción de quien/es aplican dichas etiquetas. Así mismo, tiene incidencia a lo largo del tiempo debido a factores como realidades presupuestarias, relaciones estructurantes entre la escuela y el control económico y cultural, la falta de experiencia en el trato de problemas de aprendizaje, etc. Aunque se suele afirmar que la etiqueta ayuda al estudiante a recibir un tratamiento especial de acuerdo con su “condición”, esto en realidad se convierte en un obstáculo al momento de cambiar las razones que originalmente justificaron la etiqueta (por ejemplo, “ser lento”) en determinado estudiante. La forma de tratamiento especial, en realidad, tiende a confirmar a la persona en la categoría institucionalmente aplicada: el niño es diferente e inferior. A su vez, rige la forma de tratamiento del niño hacia los demás, haciendo que actúe implícitamente de manera acorde con lo que se espera de él, es decir: su conducta apoya la profecía que la diagnosticó.

Apple (1979) sostiene que la designación de estas etiquetas es un acto político y moral, por lo que no tiene finalidades psicológicas o científicas: degrada a esos individuos y clases de personas. Tiene una relación estrecha con las condiciones socioeconómicas iniciales de ellas, pues son los hijos de los pobres y de las minorías étnicas quienes, dentro del análisis del autor, suelen recibir más frecuentemente etiquetas degradantes en comparación con los integrantes de familias más favorecidas económicamente. Al asignar determinadas etiquetas, la escuela distribuye tipos de conocimientos, disposiciones y visiones de sí mismos diferenciados a los estudiantes. Estos criterios de valoración, a su vez, son tomados por las instituciones legales, económicas, sanitarias y, en general, por la comunidad para definir al individuo en cuestión. Así vemos que las etiquetas no solo son motivadas por las condiciones sociales de las personas, sino que también sirven para reproducirlas a nivel social.

Las etiquetas son, fundamentalmente, sociales, producto de las conexiones que la escuela sostiene con el poder económico y cultural que define la estructura social. El entorno extraescolar, entonces, influencia las expectativas que a nivel social se espera de los estudiantes, es decir, generan presiones que contribuyen a definir su identidad. Puede que el docente reproduzca esta realidad de manera consciente o inconsciente mediante, por ejemplo, las formas de lenguaje técnico utilizadas, las cuales justifican encubiertamente el estatus, el poder y la autoridad de una clase social sobre otra/s.

A nivel social, las etiquetas actúan como distinciones naturales que les permiten a los estudiantes acoplarse a un lugar determinado y apropiado para cada uno de ellos. De ahí su efectividad respecto a la diferenciación de clase social y económica: las demás instituciones sociales, fuera del ámbito escolar, asumen que son valoraciones realizadas por expertos técnicos que asignan determinadas categorías y distribuyen a las personas en ellas de acuerdo con sus similares características (clase, raza y sexo). Puede entenderse a las etiquetas, en este sentido, como juicios de valor sobre lo apropiado o inapropiado que impone un grupo dominante de la sociedad a otro. Así, el enfoque de Apple (1979) es contrario al que tradicionalmente ha regido a la sociología de la educación y del campo del currículo, el cual ha considerado al conocimiento escolar como aparentemente neutral. Es parte, entonces, de una sociología crítica.

### **2.3.1.8 Organización escolar**

De acuerdo con Guerrero (2002), este concepto hace referencia a la estructura interna de las escuelas y a la relación entre estas condiciones y los resultados educativos. Desde el punto de vista de la Sociología de la Organización, la organización escolar es “un conjunto interrelacionado de elementos, en el que a cada uno le corresponde un papel que solo tiene sentido en ese sistema de relaciones” (Guerrero, 2002, p. 169), de manera que este concepto permite analizar las experiencias que viven los alumnos durante su proceso de aprendizaje a partir del contexto en el cual tiene lugar dicho sistema de relaciones. Este enfoque, aunque enfatiza en las condiciones internas de la escuela, entiende que los efectos de la misma en los procesos de aprendizaje van más allá de lo que ocurre internamente en ella, abarcando también las condiciones de origen social de los estudiantes, por lo que establece la siguiente ecuación en relación con la organización escolar:

Efectos de la escuela: origen social + organización escolar

La organización escolar es una entre muchas otras organizaciones sociales, con su propio sistema y funcionamiento interno, por lo que su incidencia en los procesos y logros escolares es también diferente. Aunque las interrelaciones que se originan en el interior de la escuela, entre

diversas dimensiones (estructura formal, procesos administrativos, relaciones informales, cultura, metas y demás), son diferentes en cada una de ellas, un patrón compartido es que sus miembros, principalmente el profesorado y el alumnado y grupos minoritarios como personas de administración y servicios como limpieza, personal de apoyo, etc., cumplen determinadas funciones para conseguir fines específicos. Dentro de la organización social, se distinguen dos dimensiones: por un lado, la dimensión interna que comprende los elementos organizativos panoptista como calendario, horario, tamaño y forma del aula, uniformes, etc., y, por otro lado, los límites externos, los cuales se refieren a la participación del entorno social en la escuela.

De acuerdo con Guerrero (2002), los objetivos de la organización escolar se alinean con las funciones que se le asignan socialmente a la escuela: asegurar a todos los estudiantes unos resultados mínimos y la mayor uniformidad posible y responder a las demandas particulares de motivación individual y a la práctica de la educación con criterios universalistas. Estos factores, que son exógenos al sistema escolar, inciden en su funcionamiento interno, por ejemplo, limitando la acción del docente, promoviendo un enfoque burocrático y estableciendo categorías y mecanismos mediante los cuales afrontar la diversidad o diferenciación interna del cuerpo estudiantil. El autor realiza un repaso por distintas interpretaciones y enfoques que se han tejido alrededor de la organización escolar. Quisiéramos resaltar a continuación aquellas que, por un lado, reconocen que la escuela no es un sistema cerrado, sino que es influenciada por factores culturales, sociales, políticos y económicos externos y, por otro lado, relacionan la organización escolar con las oportunidades educativas y, en general, con su incidencia en la reproducción de desigualdades de origen.

Dentro del primer grupo, se encuentra la investigación de Eric Hoyle, quien asume que la escuela no es un sistema cerrado, sino que está influenciado por su contexto social, cultural, político, administrativo y económico. También resaltamos el trabajo de Jeanne H. Ballantine, quien considera que la escuela es un sistema social abierto a lo social, por lo que se conforma, adapta o cambia de acuerdo con su interacción con el medio social inmediato (relación directa con la escuela y las familias) y el medio secundario (instancias sociales y políticas más distantes).

En cuanto al segundo grupo, destacamos el trabajo de Mauren T. Hallinan, quien determina los siguientes tres componentes principales de la organización social de la escuela: el currículo, el proceso de asignación y el entorno, los cuales inciden en la desigualdad educativa, pues afectan la cantidad y la clase de información que los estudiantes reciben. El autor estudia cómo se organizan, respectivamente, el conocimiento (currículum oculto y su relación con diferentes mecanismos de diferenciación existentes: áreas, ciclos, cursos, materiales y asignación de profesorado), los

estudiantes (cociente de inteligencia o resultados académicos que inciden en los contenidos, duración, ritmo e intensidad, además del cómo aprenden gracias a un profesorado mejor y más motivado, que cubre más materias y utiliza mejores recursos) y el entorno comunitario y social de la escuela (el clima escolar, la red de personas de la comunidad conectadas con la escuela y la sociedad en general).

Incluimos en este segundo grupo el importante trabajo de Coleman, pionero en el abordaje de las oportunidades educativas en relación con la organización escolar, puesto que el autor relaciona los factores escolares y el rendimiento, con el fin de analizar la relación entre las características del origen familiar de cada estudiante y su rendimiento o logro escolar. Coleman analiza las características individuales de los estudiantes (origen social y etnia) y las propiedades de la escuela (tamaño, instalaciones, currículo, características del profesorado y agrupamiento de los alumnos) para evaluar el impacto de la organización escolar sobre el rendimiento individual. Para ello, se basa en tres grupos distintos de factores: sociofamiliares (origen social de los alumnos), escolares (organización escolar) y aquellos relacionados con los docentes (rasgos del profesorado). Algunos de los indicadores que el autor y su equipo establecieron para analizar estos factores son los siguientes:

**Tabla 2**

*Elementos de la organización escolar de acuerdo con Coleman (citado por Guerrero, 2002)*

La organización escolar	Características de los profesores	Factores del origen social de los estudiantes
– Gasto por alumno en personal.	– Nivel medio de sus familias (con la educación de la madre como discriminante).	– integridad estructural del hogar (con la presencia del padre como discriminante).
– Volúmenes por estudiante en la biblioteca.	– Promedio de años de experiencia.	– Número de hermanos/as.
– Laboratorio de ciencia.	– Grado de arraigo local (si estudiaron y vivieron en el área).	– Años de residencia en la localidad.
– Número de actividades extraescolares.	– nivel medio de formación.	– Educación de los padres.
– Presencia de un currículum acelerado.	– Resultados del test autoadministrado de vocabulario.	– Nivel económico del hogar.

-Comprensividad del currículum.	- Preferencia por enseñar estudiantes de clase media.	- Material de lectura en el hogar.
- Rigidez en la promoción de los estudiantes de ritmo lento de aprendizaje.	- Proporción de profesores blancos.	- Interés de los padres en la escolarización de sus hijos/as.
- Uso de agrupamiento por habilidad.		- Expectativas de los padres en la educación posterior/superior de sus hijos/as.
- Pasarelas entre itinerarios o ciclos diferenciados ( <i>tracks</i> ).		
- Tamaño escolar.		
- Número de consejeros de orientación.		
-Urbanismo del emplazamiento escolar.		

### 2.3.2 Conclusiones parciales del marco teórico

Como hemos podido evidenciar, el marco teórico de esta investigación presenta un enfoque conceptual y empírico que vincula a la educación con la reproducción de las relaciones sociales existentes, enfatizando en las relaciones de clase. La hipótesis detrás es que las escuelas actúan, empíricamente, como agentes de la reproducción económica y cultural de las relaciones de clase de una sociedad estratificada. Esto implica la producción de agentes que cumplan los papeles económicos existentes y que cuenten con determinadas disposiciones que hagan que acepten sus respectivos papeles alienantes, sin excesivos cuestionamientos. Los conceptos relevantes para este trabajo, entonces, permiten analizar aspectos exógenos (capitales, límites externos de la organización escolar, etiquetas y algunas de las principales condiciones de los tres primeros peldaños de la oportunidad educativa) y endógenos (currículum oculto, límites internos de la organización escolar, ventajas acumulativas, etiquetas y principalmente el peldaño cuatro de la oportunidad educativa) al sistema escolar, pues no asumimos este como un espacio cerrado, sino constantemente influenciado por factores económicos, culturales y sociales externos. De esta manera, nos interesa poner a prueba de manera empírica la hipótesis subyacente a los conceptos de nuestro marco teórico, en el sentido de que el papel de la escuela (y, en nuestro caso concreto, del modelo pedagógico Escuela Nueva Activa) ha sido de medio para reproducir la igualdad de

oportunidades educativas entre estudiantes de diferentes orígenes sociales, para corroborarla, matizarla o descartarla mediante el estudio de caso que proponemos en la institución Rafael Uribe Uribe.

El concepto más importante y transversal a todos los demás es el de la igualdad de oportunidades educativas. Su potencia reside en que concibe la oportunidad como un proceso operado a lo largo del tiempo y no como un estado apreciable en un determinado punto del proceso de escolarización. Adicionalmente, contempla una serie de peldaños de la oportunidad, asumiendo que en cada uno de ellos las condiciones sociales de los estudiantes pueden variar (abandono familiar, problemas económicos o, contrariamente, pueden ocurrir situaciones que resulten favorables para las familias), por lo que es posible compensar rezagos educativos en estadios avanzados mediante una política compensatoria de discriminación positiva que enfoque sus esfuerzos en atender las particularidades/necesidades educativas de los más pobres.

El reconocimiento de esta realidad escolar abierta al contexto implica concebir el logro académico no de manera tradicional, es decir, como el resultado de factores naturales de los estudiantes (aptitudes o predisposiciones), sino como el reflejo de condiciones de vida y capitales económicos, culturales y sociales de las familiares que son heredados e incorporados de manera diferencial por los estudiantes, de manera que determinan la posición que ocupan en el espacio social (según el volumen, composición y evolución de los capitales). Al enfocar nuestra mirada en estos factores dentro de una sociedad estratificada como la nuestra, es posible analizar la relación entre una mejor posición social de los estudiantes de familias de mayores ingresos económicos y el apoyo que reciben en términos de tiempo libre y de aprendizajes diversos no necesariamente relacionados con el sistema escolar en comparación con aquellos estudiantes cuyas familias son de menores recursos.

Conlleva esta diferenciación a que, al momento de iniciar el proceso de escolarización de la Básica Primaria, los estudiantes de diversos orígenes socio-económicos no posean el mismo capital simbólico (recordemos que el mayor capital económico de las familias posibilita, a su vez, el desarrollo de capital cultural y social por parte de sus hijos), de manera que, sin importar que sean discrepancias tenues o muy marcadas, afectan el desempeño escolar en favor de quienes socialmente tienen incorporados mayor cantidad de estos capitales. De ahí que unos estudiantes, desde el inicio del proceso de escolarización, cuenten con una serie de ventajas que se relacionan estrechamente con el espacio social que ocupan y que son supremamente valoradas dentro del sistema escolar, por lo que se convierten en factores de diferenciación entre estudiantes “buenos” y unos no tanto.

El impacto de estas ventajas, como vimos, es de largo alcance en el tiempo y además tiene un carácter acumulativo, por lo que las diferencias en el tiempo, entre estudiantes, pueden ahondarse de manera definitiva y condicionar el desempeño social que tengan a futuro. El aparato teórico de Bourdieu ha sido clave para esclarecer que la escuela valora, más que los conocimientos y aprendizajes que se imparten en su seno, aquellos provenientes de la llamada “cultura libre” y de la transmisión familiar directa de capitales. Es así como los estudiantes cuyo capital cultural es mayor suelen ser los estudiantes “buenos”, lo cual es favorecido, a su vez, por un mayor capital económico por parte de sus familias. Las etiquetas impuestas por el sistema escolar a los estudiantes de acuerdo con su desempeño (“buenos”, “malos”, “lentos”, etc.) reflejan criterios de desempeños anclados a la idea de mejores “aptitudes” naturales entre ellos, más no al contexto social en el que dichos “talentos” son cultivados: en el caso de los estudiantes cuyas familias tienen mayor capital económico, incorporan capitales con menos esfuerzo y de manera natural durante la crianza.

El marco teórico nos ha permitido esclarecer que estas etiquetas no funcionan necesariamente en favor de los estudiantes a quienes se les atribuyen, pues el trato diferencial que se les da no contribuye a resolver sus posibles dificultades o rezagos en determinados aprendizajes, sino a asignarles un espacio social específico de acuerdo con esas etiquetas, debido a que, incluso, otras instituciones de la sociedad fuera del sistema escolar también suelen basarse en ellas para asignar posiciones sociales asumiendo que aquellos que tienen determinada etiqueta presentan un perfil similar. En sí, la etiqueta resulta ser una designación social de desempeño que determina los tipos de conocimientos y los enfoques curriculares que se imparten a los estudiantes “buenos” respecto a quienes no se les atribuye dicha etiqueta (a los primeros respecto a un perfil gerencial, a los segundo en cuanto a un perfil de obediencia).

La escuela cuenta con determinados mecanismos y estrategias que favorecen esta distinción y la reproducción de papeles y roles sociales que no son más que el reflejo de las condiciones socio-económicas de origen de los estudiantes. Dentro de este sistema de reproducción de las desigualdades educativas y sociales, aquellos conocimientos tácitos (currículum oculto) que imparte la escuela y que son impuestos como necesarios por un grupo social dominante es otro de los factores fundamentales que contribuyen a dicha reproducción mediante la educación. Como vimos, el currículum oculto no solo se limita a la enseñanza de conocimientos, sino también de normas, valores y disposiciones, que contribuyen a la construcción de formas de consciencia que conservan el control social de grupos dominantes, sin necesidad de recurrir a mecanismo explícitos de dominación.

La escuela, a modo de hipótesis de trabajo, se constituye como un medio para asignar roles sociales diferenciados y, por ende, establece unos requerimientos y unos perfiles determinados que permiten realizar dicha clasificación inicial y extender sus efectos hasta las instituciones sociales. De ahí la importancia de comprender que el factor “desempeño escolar” no es solo producto del origen social de los estudiantes, sino también de mecanismos endógenos a la escuela relacionados con su organización escolar. Por eso, la presente investigación también analiza la estructura interna de las escuelas y la relación entre estas condiciones y los resultados educativos. Nuestra mirada se centra en dos componentes del modelo ENA: el curricular y el de relación escuela-comunidad, así como en una serie de elementos de la organización escolar que determinan las condiciones en las que los componentes curricular y de relación escuela-comunidad se implementan particularmente en la institución Rafael Uribe Uribe. La selección de ambos componentes es coherente con nuestra visión abierta de la escuela, de manera que el primero de ellos (el curricular) da cuenta de factores endógenos y el segundo (escuela-comunidad) relaciona estos con factores exógenos al sistema y que inciden o incluso determinan los objetivos de la enseñanza. Aunque los actores del sistema educativo estén inmersos en estructuras más amplias, entendemos, con base en el paradigma de la estructuración, que tienen capacidad reflexiva y pueden incidir, ya sea en la transformación o el cambio de estructuras que conciben desiguales e injustas, de manera que sus acciones no son el resultado de fuerzas que no gobiernan ni comprenden.

### **2.3.3 Metodología**

Con el fin de determinar la incidencia en la igualdad de oportunidades educativas de los componentes curricular y de relación escuela-comunidad del Modelo Escuela Nueva Activa en la Básica Primaria de la institución educativa Rafael Uribe, en la presente investigación recolectamos datos provenientes de multiplicidad de fuentes. Una parte de estos emanan de la procedencia familiar y social de los estudiantes, con el fin de indagar sobre conceptos claves que contribuyen a determinar los distintos capitales simbólicos adquiridos de manera diferencial por los estudiantes y, por ende, las posiciones que ocupan en el espacio social (según el volumen, composición y evolución de los capitales). Esto implica, sin lugar a dudas, el capital económico de las familias, el cual no solo contribuye a la conformación de otros tipos de capitales, como el cultural o el social, sino que incide en la satisfacción de las necesidades básicas, especialmente la alimentación y la salud, aspectos que, a su vez, inciden en las condiciones que establece Reimers (2002) en los primeros tres peldaños de la igualdad de oportunidades educativas, es decir, en los requisitos indispensables para que un niño pueda comenzar y continuar adecuadamente su trayectoria escolar. Aquí también nos interesa caracterizar el funcionamiento de las etiquetas (en este caso, en el

contexto familiar y comunitario de los estudiantes). Todo ello para diagnosticar los límites externos de la organización escolar, dando cuenta, a su vez, de la relación escuela-comunidad, más allá del papel tradicional de los padres/acudientes como invitados a las entregas de boletines o informes de rendimiento escolar de los estudiantes a su cargo, fijándonos en aspectos relacionados con la participación de la comunidad en actividades escolares y con las expectativas que ella tiene de la escuela y viceversa.

Los aspectos anteriores e inicialmente exógenos a la escuela son fundamentales para entender el logro académico, no como el resultado de aptitudes y predisposiciones naturales de los estudiantes, sino como el reflejo precisamente de estas condiciones previas al inicio de la escolarización. La escuela, en este sentido, cuenta con una serie de mecanismos que pueden coadyuvar o no a la reproducción de estas desigualdades iniciales y, con ello, a conservar las posiciones sociales dentro de una sociedad estratificada. De ahí que otra parte de los datos recopilados en esta investigación aborden temas relacionados con los procesos de aprendizaje al interior de la escuela (o límites internos de la organización escolar), lo que implica indagar por cuestiones como currículum oculto, horario de clase, etiquetas, agrupamiento por habilidad, perfil docente, evaluación y plata física y dotación de la institución. A su vez, este análisis contempla condiciones que hacen parte de los primeros tres peldaños de la igualdad de oportunidades educativas, ventajas acumulativas y etiquetas o formas de referenciación de los docentes hacia aquellos estudiantes que consideran sobresalientes, regulares y con dificultades de aprendizaje y convivencia (con base en unos criterios que se relacionan con el desempeño escolar brindados previamente por nosotros y que responden a los criterios que, de acuerdo con la investigación educativa sobre la denominada "profecía de autocumplimiento" (Gilly, 1980 y Rogers, 1987), orientan la representación que los profesores generalmente realizan de sus estudiantes) o entre los propios estudiantes. Entendiendo, entonces, la diversidad de datos que buscamos recopilar y analizar en la presente investigación, provenientes de distintas fuentes, optamos por implementar una metodología cualitativa que permita integrar esta información y realizar interpretaciones sobre nuestra pregunta de investigación, la cual busca indagar sobre cómo incide la implementación de los componentes curricular y de relación escuela-comunidad en la igualdad de oportunidades educativas en la Básica Primaria de la institución Rafael Uribe Uribe. Los datos recolectados por las distintas técnicas cualitativas, además, son analizados mediante el programa Atlas Ti, el cual nos permitió identificar unidades de sentido en las transcripciones de las distintas entrevistas/cuestionarios/grupo de discusión de acuerdo con nuestras categorías de análisis derivadas del marco teórico. Posteriormente, realizamos mapas mentales sobre cada una de estas unidades de sentido en los que, en primer lugar, relacionamos entre sí la información obtenida de

primera mano por parte de los actores implicados (profesoras, estudiantes, directora y madres/acudientes) y, en segundo lugar, la cruzamos con nuestras conclusiones registradas en nuestro diario de campo producto de la observación no participante de las clases. A continuación, explicamos las posibilidades investigativas que nos permite una metodología cualitativa; las técnicas concretas que llevamos a cabo y los actores a quienes van dirigidas, y, finalmente, en qué consiste cada una de estas técnicas y las matrices concretas que utilizamos para la recolección de datos.

### **2.3.3.1 ¿Qué posibilidades de análisis nos brinda el método cualitativo?**

En la presente investigación, emplearemos técnicas cualitativas para interpretar nuestro objeto de estudio que nos permitan, por un lado, indagar sobre las condiciones de vida y procedencia social de los estudiantes que se encuentran en los grados iniciales de su escolarización, tomando como referencia el grado segundo, así como de los que se encuentra en quinto de primaria de la institución Rafael Uribe Uribe y, por otro lado, relacionar estos factores con mecanismos y/o condiciones de organización interna de la escuela que, de manera implícita o explícita, pueden coadyuvar o no a la reproducción de clases sociales y, por ende, a la estructura social en la que se enmarcan (uno grupo dominante sobre los demás).

Un aspecto que facilitará la recolección y la posterior interpretación de los datos es el hecho de que, a su vez que asumo el rol de investigador en lo que respecta a la incidencia del modelo Escuela Nueva Activa en la igualdad de oportunidades educativas, me desempeño como editor, capacitador docente y coautor del modelo Escuela Nueva Activa en la fundación Escuela Nueva Activa Volvamos a la Gente, la cual, como vimos, se conformó en 1987 para liderar la implementación del modelo ENA no solo en Colombia, sino en distintos países del mundo. A través del cumplimiento de mis funciones en la fundación, he podido familiarizarme tanto teórica como metodológicamente con los cuatro componentes del modelo, por lo que el planteamiento de esta investigación surge también como un deseo profesional de ampliar mi mirada crítica y analítica respecto a la incidencia del modelo en la conservación, reducción o ampliación de las brechas que a nivel educativo suelen establecerse entre aquellos estudiantes cuya procedencia o clase social es más privilegiada y aquellos compañeros cuyas condiciones de vida son más precarias. De esta modo, el análisis anterior incide de manera directa en la ejecución de mis actividades labores dentro de la fundación, debido a que una mayor problematización y consciencia sobre el impacto de mi labor como editor de textos escolares (Guías de Aprendizaje) en la transmisión de mensajes que, de manera directa o indirecta, contribuyan a conservar o ampliar las desigualdades educativas en

razón al origen social de los estudiantes, y sobre el cómo se realiza esta conexión (en caso de que efectivamente se encuentre), me brinda elementos y mayores posibilidades de actuar en pro de subsanar el impacto de esta situación. Así pues, el rol no solo como investigador, sino como un agente interno de la Fundación Escuela Nueva Activa, me permite tener una comprensión más holística, primero, del grado de implementación de cada uno de los estrategias/instrumentos de los componentes curricular y de relación escuela-comunidad mediante las técnicas de investigación que aplicamos con este fin y, segundo, valorar igualmente la incidencia de los mismos en la igualdad de oportunidades educativas, especialmente de los estudiantes de origen más pobre.

### **2.3.3.2 ¿Qué técnicas cualitativas aplicamos y con qué actores?**

En primer lugar, es importante recordar que esta investigación involucra a aquellos estudiantes de segundo y quinto de primaria de la institución Rafael Uribe Uribe que son considerados por sus respectivas profesoras como sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia (con base en unos criterios que valoran el desempeño escolar mediante variables cualitativas y cuantitativas); de paso, otro de los actores partícipes son las profesoras de ambos grados (aunque también la profesora de primero, quien solo pudo darnos una entrevista y nos permitió observar su clase) y la coordinadora de la institución. Una vez contamos con la selección de los estudiantes sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia, procedemos a indagar sobre sus condiciones de vida, lo que implica la participación de sus respectivas madres/acudientes (todos los estudiantes tienen registrados como responsables a sus madres o a mujeres amigas de la familia que se encargan de su cuidado). En total, participaron seis estudiantes de segundo grado (dos sobresalientes, uno regular y tres con dificultades académicas y de convivencia) y seis estudiantes de grado quinto (dos sobresalientes, dos regulares y dos con dificultades académicas y de convivencia); a su vez, la investigación incluyó a cada una de las madres/acudientes de estos doce estudiantes. Paralelamente a lo anterior, debido a que presentamos una contextualización de la institución Rafael Uribe Uribe en relación con su historia, visión, misión, grados que abarca y metodología pedagógica que implementa, a su vez que indagamos por elementos panoptícistas de los límites internos de la organización escolar, como currículum oculto y los horarios de las distintas asignaturas, llevamos a cabo una revisión documental, por un lado, de distintos documentos institucionales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el anecdotario, bases de datos del Ministerio de Educación Nacional que caracterizan a dicha institución y presentan sus resultados en pruebas Saber y, por otro lado, de las Guías de Aprendizaje de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales de la Fundación Escuela Nueva Activa (eje central del componente curricular), centrando nuestro análisis en dichas áreas, puesto que en ellas, de acuerdo con Apple (1979), se explicitan distintas estrategias del currículum oculto

relacionadas con la reproducción de la desigualdad de oportunidades educativas. Finalmente, llevamos a cabo una observación no participante de las clases concretamente de los grados segundo y quinto de primaria para entender cómo se implementan los distintos estrategias/instrumentos de los componentes curricular y de relación escuela-comunidad del modelo ENA.

A continuación, explicamos cómo entendemos cada una de las técnicas cualitativas que aplicamos en esta investigación, la secuencia de implementación que permiten dotar de mayor rigor y coherencia al análisis de los datos recolectados y las matrices o guiones mediante los cuales los aplicamos a cada uno de los actores involucrados:

### **2.3.3.2.1 Revisión documental**

Respecto a los documentos de naturaleza escrita, la presente investigación se centra, en primer lugar, en aquellos documentos que tienen carácter institucional, tales como el PEI y el anecdotario, por las siguientes razones: 1) evidencian formas de selección, organización y transmisión de los conocimientos que orientan el currículum; 2) presentan aspectos relevantes para entender la vinculación de la familia y comunidad a las actividades de la escuela, por ejemplo, proyectos institucionales de los que hacen parte (como la Escuela de padres), aportes económicos u otro tipo de contribuciones que realizan y, en general, todo lo relacionado con el papel que cumple la familia en el proceso educativo de sus hijos e hijas; 3) caracterizan el origen socio-económico de las familias de los estudiantes. Para ello, utilizamos un formato de análisis mediante el cual registramos la ubicación exacta de la información relacionada con estos aspectos, el tipo de contenido (texto, imágenes, gráficas, etc.) y el análisis del mismo (anexo 1). En segundo lugar, aplicamos la revisión documental a las Guías de Aprendizaje de las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales de los grados segundo y quinto de primaria, elaboradas por la Fundación Escuela Nueva Activa y consideradas el elemento central del componente curricular del modelo ENA. Las razones que justifican la elección de dichas áreas y no de otras (recordemos que la fundación dispone de Guías de Aprendizaje también para las áreas de Lenguaje, Ética y Educación para la Paz, Emprendimiento y Educación Financiera y Matemáticas) consiste en que en ellas es donde podemos explicitar, de acuerdo con Apple (1979), los siguientes aspectos: 1) una visión de la sociedad basada en el consenso y en la cooperación, en la que las normas establecidas cuentan con el consentimiento general, por lo que su cumplimiento beneficia a todos los integrantes de la sociedad (presentada como un todo homogéneo); 2) El conflicto tanto científico como social se considera un atributo negativo de la vida social, por lo que se presenta desde un enfoque negativo (lo que hay que eliminar) mediante el cumplimiento de los derechos y deberes ciudadanos; 3) se

privilegia una perspectiva economicista de los procesos sociales, por encima de otros impactos relacionados con un mejoramiento de la calidad de vida de las personas (más allá de criterios monetarios), respecto a hechos como la construcción de infraestructura para medios de comunicación, a su vez este énfasis en la economía se refuerza en la presentación del conocimiento científico como una construcción social neutra y separada de los individuos; 4) los relatos históricos se narran desde el punto de vista de determinados actores sociales occidentales, invisibilizando la historia de otros pueblos, a quienes se consideran benefactores de las hazañas conseguidas en Occidente. Para analizar los aspectos anteriores del currículum oculto, utilizamos un formato de análisis en el que especificamos la ubicación en las Guías de Aprendizaje (grado, unidad, guía y tipo de actividad: básica, de práctica o de aplicación) de aquellos contenidos relacionados con cada uno de estos aspectos, su tipología (lecturas, actividades o elementos semióticos) y la cita exacta (anexo 2).

#### **2.3.3.2.2 Observación no participante**

La observación participante nos permitirá tener una “presencia pasiva” en las clases de segundo y quinto de primaria, con el fin de 1) observar las distintas condiciones de la escuela: el espacio del que dispone para los estudiantes (aspecto incluido en el primer peldaño de la oportunidad educativa planteada por Reimers); 2) la metodología activa empleada, los materiales de estudio (Guías de Aprendizaje), los rincones de aprendizaje y la biblioteca escolar (aspectos pertenecientes al componente curricular del modelo ENA); 3) maneras, formas de ser, preferencias, gustos, temas, actividades, valores, reglas implícitas sobre lo que se debe o no hacer o decir, expresiones, comportamientos, formas de hablar, entre otras características que comparten distintos grupos de estudiantes, las cuales contribuyen a establecer relaciones de cercanía que se materializan en la cooperación, amistad, amor, asociación, alianzas y conexiones duraderas entre ellos y que los diferencian de otros grupos (esto tiene que ver con el volumen y la composición de los capitales y, por ende, con la pertenencia a una misma posición en el espacio social); 4) énfasis y organización de los aprendizajes alrededor de la flexibilidad, la puntualidad, la limpieza, la formación de hábitos, la posibilidad de elección, investigación, etc. (esto se relaciona con la orientación de los conocimientos respecto a cómo son vistos los estudiantes: futuros gerentes o trabajadores de menor calificación, por ejemplo); 5) formas de tratamiento y catalogaciones particulares que los docentes atribuyen a determinados estudiantes de acuerdo con las características o “aptitudes” que se les atribuyen o entre los mismos estudiantes de acuerdo a criterios similares de valoración; 6) los límites internos de la organización escolar (calendario, horario, espacios de las aulas, instalaciones y, en general, materiales con los que se dispone) y

cómo ellos interactúan para el logro de determinados objetivos de enseñanza. Utilizaremos un formato de registro para consignar y analizar estos temas de interés (anexo 3).

Finalmente, es importante mencionar que la aplicación de esta técnica presenta una limitación en el sentido de que los docentes pueden actuar de manera no natural por el hecho de ser grabados, asumiendo o asignándoles a los estudiantes roles totalmente diferentes al que tienen normalmente. Podemos interpretar esto como un desafío, denominado la “paradoja del observador” por el lingüista estadounidense Labov, (1972), el cual consiste en que el proceso de recopilación de datos se ve afectado/deteriorado por la misma presencia del investigador que condiciona el hablar, el actuar y el pensar de aquellos grupos sociales sobre los que realiza su investigación. Esta limitación, sin embargo, no solo compete a la observación, sino también a otras técnicas como las audiovisuales o la entrevista (también utilizadas en la presente investigación y que estudiaremos más adelante). Para limitar al máximo la incidencia de la “paradoja del observador”, optamos por complementar entre sí los datos recolectados por distintas técnicas cualitativas, así es como, por ejemplo, si el docente efectivamente implementa una metodología activa, basada en el trabajo cooperativo en pequeños grupos distribuidos en mesas hexagonales, esto lo corroboraremos no solo mediante la observación de la clase, sino también mediante preguntas relacionadas con este tema y formuladas en un contexto privado, en sus casas (es decir, fuera del contexto de clase en donde la presencia del docente puede influenciar las respuestas dadas), tanto a estudiantes como a familiares, lo cual permitirá contrastar/complementar lo observado en clase.

#### **2.3.3.2.3 Entrevista**

Considerando la distinción planteada por Gorden (1975) entre entrevistados especiales (persona que brinda información relevante para los objetivos del estudio y que ocupa un lugar especial en la comunidad o grupo de estudio) y representativos (quienes también brindan información relevante para el estudio, aunque poseída por un número amplio de personas cuyas condiciones sociales o características sociodemográficas son similares), optamos por entrevistar, por un lado, a los docentes de los grados segundo y quinto de primaria, así como a la coordinadora de la Institución Rafael Uribe (ambos actores “especiales”) y, por otro lado, a estudiantes de dichos grados (dentro de los cuales estableceremos tres grupos: uno cuyo desempeño escolar sea considerado sobresaliente u óptimo por el docente; otro cuyo desempeño sea valorado como regular o medio, y un último grupo que presente un desempeño escolar bajo) y a integrantes de sus respectivas familias (ambos actores considerados “representativos”). Para la catalogación de los estudiantes en las tres categorías anteriormente enunciadas, utilizamos un formato que contiene criterios tanto académicos como de convivencia que orientan la valoración del docente respecto al desempeño escolar general de sus estudiantes (anexo 4).

A continuación, explicaremos la secuencia de la aplicación de las entrevistas a los actores relevantes para esta investigación:

#### **2.3.3.2.3.1 Entrevistas a profesoras**

En lo concerniente a las dos profesoras partícipes en esta investigación, les realizamos dos entrevistas<sup>2</sup>. La primera de ellas sobre temas que competen a la metodología y evaluación empleada en su clase, políticas de discriminación positiva (estrategia pedagógica y los objetivos curriculares ajustadas a las necesidades/particularidades de los más pobres), manera como, desde su clase, espera contribuir al logro de objetivos de enseñanza-aprendizaje institucionales, el tipo de relación que se establece y la que se espera entre la escuela-comunidad y prontitud con la que las directivas atienden a sus requerimientos. Al finalizar esta primera entrevista, se le entrega a cada profesora tres formatos en los que deberán seleccionar aquellos estudiantes sobresalientes, regulares y con dificultades de aprendizaje y de convivencia con base en unos criterios que se enuncian allí en relación con el desempeño escolar y de convivencia de cada uno de estos tres grupos de estudiantes y que corresponden con los criterios que suelen orientar las representaciones que tienen los profesores sobre sus estudiantes (Gilly, 1980 y Rogers, 1987). El propósito es que este formato sea diligenciado antes de la segunda entrevista, en la que se va a discutir sobre él. En la segunda entrevista, indagamos por los criterios que motivaron a las profesoras a valorar de determinada manera el desempeño académico y el aspecto actitudinal y la convivencia de estos tres grupos de estudiantes, además de las formas de tratamiento y el tipo de seguimiento que realiza con cada uno de ellos.

Ambas entrevistas a las profesoras (anexo 7) buscan, en términos generales, que cuestionen y reflexionen sobre su propia labor docente y el impacto que tienen sus estrategias pedagógicas en los estudiantes, sobre todo, considerados con mayores dificultades académicas y de convivencia. Las preguntas planteadas también pretenden que ambas se interroguen sobre el acompañamiento que realiza la institución a su labor como docentes (dotación de materiales, procesos administrativos, etc.), a la orientación del Proyecto Educativo Institucional y, en general, del currículo y a su relación con su quehacer pedagógico, y a la participación de la familia y comunidad en las actividades de la escuela. De esta manera, consolidan posiciones más claras sobre temas que pueden ser controversiales, los cuales incluimos, para ser debatidos desde distintos puntos de vista, como temáticas del grupo de discusión que también realizamos entre ambas profesoras, después de culminar con ellas las dos sesiones de entrevistas. Algunos de los aspectos controversiales se relacionan con aquellas condiciones internas y externas (de directivos de la institución o de

---

<sup>2</sup> La mayoría de estas entrevistas se realizaron por vía telefónica debido a las restricciones que, durante los últimos meses del desarrollo de nuestra investigación, impuso la pandemia del COVID-19.

padres/acudientes de los estudiantes) que condicionan su práctica profesional, como el hecho de que el horario de clases establezca más horas para áreas como Matemáticas y Ciencias Naturales en comparación con otras como Artes, además de las estrategias/instrumentos que efectivamente implementan de los componentes curricular y de relación escuela-comunidad, la orientación del PEI y los criterios de selección, organización y evaluación del currículo.

#### **2.3.3.2.3.2 Entrevistas a directivas**

En cuanto a las directivas, contamos con la participación de la coordinadora, a quien se le realiza una primera entrevista<sup>3</sup> con preguntas relacionadas con la deserción escolar; condiciones socio-económicas familiares en general en la institución y, en particular, de los estudiantes de segundo y quinto de primaria; acompañamiento a estudiantes y participación de la familia y comunidad en las actividades escolares; criterios que orientan la selección, organización y evaluación del currículo, entre otros temas. Con estas preguntas, buscamos conocer un diagnóstico general respecto a las problemáticas más relevantes que afectan a la población estudiantil, los procesos pedagógicos que se llevan a cabo, sus fines, métodos y la participación en ellos de la familia y comunidad.

En una segunda entrevista, se abordan temas controversiales en torno a las etiquetas-valoraciones a determinados estudiantes de acuerdo con su desempeño escolar y convivencia; el seguimiento y acompañamiento de aquellos estudiantes que presentan mayores dificultades académicas y de convivencia, los objetivos de estas estrategias y formas de valorar su efectividad, y, finalmente, aquellas políticas de discriminación positiva que se implementan en la institución para atender las necesidades/particularidades de aquellos estudiantes más pobres (anexo 8).

#### **2.3.3.2.3.3 Entrevistas a estudiantes sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia**

Respecto a los estudiantes considerados por las profesoras encargadas de los grados segundo y quinto como sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia, a ellos les realizamos igualmente dos sesiones de entrevistas<sup>4</sup>, en lo posible, de manera individual y sin la presencia *in situ* de sus madres/acudientes, con el fin de que sus respuestas no se vean condicionadas por la figura de autoridad que representan para ellos estas personas.

En la primera sesión, se les pregunta por temas relacionados con la experiencia que han tenido en la escuela (la manera como se sienten con sus compañeros de estudio, con los docentes y, en general, con la forma en la que aprenden en ella), de manera que identifiquemos aquellos

---

<sup>3</sup> Ambas entrevistas a la coordinadora de la institución fueron realizadas vía telefónica.

<sup>4</sup> Todas las entrevistas a los estudiantes se realizaron de manera presencial.

aspectos positivos y aquellas dificultades que presentan individualmente en relación con su proceso de aprendizaje al interior de la escuela. En una segunda sesión, abordamos aspectos relacionados con el acompañamiento familiar en dicho proceso, etiquetas o formas de tratamiento que reciben, estímulos, castigos y actividades que realizan en su tiempo libre. Con ello, buscamos tener un primer acercamiento a sus condiciones de vida, fortalezas, ventajas y dificultades que, en su entorno familiar y comunitario, pueden facilitar o dificultar su desempeño en la escuela (anexo 9).

#### **2.3.3.2.3.4 Entrevistas a madres/acudientes**

Para complementar la perspectiva que tenemos sobre las condiciones de vida de los estudiantes sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia, procedemos a contactar a sus madres/acudientes<sup>5</sup> (todos los estudiantes coinciden en que las personas encargadas de acompañar su proceso de aprendizaje son mujeres), mediante la ayuda de las profesoras de segundo y quinto, quienes las contactan y las invitan a participar en esta investigación.

Durante la primera sesión de entrevistas, indagamos sobre la importancia que le conceden a la educación en general y, en particular, sobre la que recibe su hijo/hija en la institución Rafael Uribe Uribe; las expectativas que tienen sobre el futuro laboral y académico del estudiante a su cargo, la manera como acompañan su proceso de aprendizaje y su participación en las actividades de la escuela. También se abordan temas relacionados con aquellos gustos o intereses de los estudiantes que no están directamente relacionados con las actividades escolares y sobre la manera como las acompañan, financian y apoyan. Nuevamente, el objetivo de esta sesión inicial es tener un diagnóstico sobre la disposición general de estas madres/acudientes sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas. En una segunda entrevista, tratamos temas relacionados con la pertenencia de la familia a determinados grupos sociales, prácticas compartidas con los demás miembros de la comunidad y, en general, los aspectos que los identifican como parte de un determinado grupo (anexo 10).

#### **2.3.3.2.4 Encuesta**

Un aspecto fundamental para la realización del cuestionario, instrumento fundamental para la encuesta, tiene que ver con la selección de la muestra. En nuestro caso, esta selección se ha basado en la representatividad de los participantes dentro de cada uno de los actores del sector educativo implicados en esta investigación: familia/comunidad, directivas, profesores y estudiantes. Teniendo en cuenta que el cuestionario es “el formulario que contiene las preguntas

---

<sup>5</sup> Algunas de las entrevistas a madres/acudientes fueron realizadas vía telefónica y otras se llevaron a cabo de manera presencial.

que son dirigidas a los sujetos objeto de estudio” (Casas Anguita, Repullo Labrador y Donado Campos, 2002, p.152), el propósito del mismo es traducir variables empíricas en preguntas concretas, fiables, válidas y susceptibles de ser analizadas.

#### **2.3.3.2.4.1 ¿En qué momentos diligencian los cuestionarios los distintos actores participantes?**

##### **2.3.3.2.4.1.1 Cuestionario profesoras**

Al concluir esta segunda entrevista, le entregamos a cada profesora un cuestionario en el que se indaga, principalmente, sobre su capital cultural y sobre su percepción respecto a las instalaciones/ mobiliario de la escuela (anexo 11).

##### **2.3.3.2.4.1.2 Cuestionario directivas**

Después de la primera sesión de entrevista, se le solicita a la coordinadora que diligencie un cuestionario sobre su percepción sobre la indumentaria/infraestructura de la escuela y sobre las características socioeconómicas del barrio en el que se encuentra la institución Rafael Uribe Uribe (anexo 12).

##### **2.3.3.2.4.1.3 Cuestionario madres/acudientes**

Al finalizar la primera entrevista, se les solicita que diligencien un cuestionario sobre sus ingresos económicos, satisfacción de necesidades básicas, trayectoria educativa y actividades culturales en familia. Con ello, obtenemos una perspectiva sobre los capitales económicos y culturales de cada estudiante, incluyendo también lo relacionado a posibles etiquetas que tengan sus madres/acudientes en relación con el desempeño escolar.

Después de la segunda entrevista, se les pide que diligencien una segunda encuesta relacionada con hábitos alimenticios de la familia, estado de salud y esquema de vacunación de su hijo/hija y condiciones de la vivienda y servicios básicos con los que cuenta. De esta manera, indagamos por los capitales sociales de las familias, a su vez que por aspectos contemplados por Reimers en los peldaños de la igualdad de oportunidades educativas (anexo 13).

##### **2.3.3.2.5 Grupo de discusión**

Nuestra investigación no se limita a la idea de que existe una razón a priori para asumir que los grupos focalizados, o cualquier otra técnica cualitativa, requieran complemento o validación a la luz de otras (Valles, 1999), sino, más bien, de complementariedad entre el análisis de estas técnicas. En este sentido, concebimos a la técnica de los grupos de discusión, así como a las otras empleadas en esta investigación, con autonomía respecto a sus resultados. Respecto a decisiones muestrales básicas (¿cuántos grupos se forman? y ¿cómo se componen?), buscamos la representación tipológica, socio-estructural, es decir, garantizar la heterogeneidad de la muestra de acuerdo con variables o criterios considerados relevantes para el análisis y que permitan, por

ejemplo, la comparación de casos conceptualmente relevantes mediante la selección de determinados individuos de acuerdo con criterios como representatividad. Al respecto, teniendo en cuenta la clasificación de los participantes de acuerdo con Gorden (1975), en el grupo de discusión participan actores especiales (personas que brindan información relevante para los objetivos del estudio y que ocupan un lugar especial en la comunidad o grupo de estudio).

El grupo de discusión se realiza después de las entrevistas y está conformado por las profesoras a cargo de los grados segundo y quinto de primaria, con el propósito de que aborden temas que puedan ser controversiales (sobre los cuales ya reflexionaron de manera inicial y superflua durante las entrevistas individuales), de forma que surjan posturas disímiles, como los fines de la educación, la función/pertinencia del currículum y la relevancia de los elementos/instrumentos constitutivos de los componente curricular y de relación escuela-comunidad para su práctica docente, la pertinencia o no de la intensidad horaria de las distintas áreas, y también que puedan derivar de interpretaciones que trasciendan su labor particular como docentes. Aunque este criterio no cumple con lo esperable en cuanto a que los miembros del grupo sean extraños entre sí, debemos señalar que los temas de discusión son comunes y es difícil, en cualquier caso, tener secretos alrededor de ellos, puesto que hacen parte de las concepciones de los docentes: aquellas ideas que anteceden y que informan la práctica educativa (Hidalgo y Murillo, 2017).

El análisis de los datos comienza con el mismo diseño de los grupos (análisis proyectado), sigue en el trabajo de campo, durante la reunión o inmediatamente después (análisis preliminar) y concluye en la fase final del estudio, cuando se realiza el análisis más completo (análisis intenso final y la síntesis), que será parte del informe final (Valles, 1999). Todos ellos se basan, además, en los objetivos y circunstancias específicas en las que se realiza esta investigación, de modo que a partir de ellos se organiza la información para darle sentido. Utilizamos un guion para establecer los temas que proponemos durante el desarrollo del grupo de discusión (anexo 14).

### **Capítulo 3. ¿Qué tanto se han implementado y adaptado los componentes curricular y escuela-comunidad en la Institución Rafael Uribe Uribe?**

Es tema del presente capítulo contextualizar más a profundidad el estudio de caso en la institución Rafael Uribe Uribe. Para ello, describimos su historia y caracterizamos el tipo de población estudiantil que atiende. Además, damos cuenta del desempeño de la institución en las

pruebas Saber y realizamos una valoración exhaustiva sobre el grado de implementación de los distintos instrumentos/estrategias de los componentes curricular y de relación escuela-comunidad del modelo ENA, indagando si a partir de ellos se derivan estrategias pedagógicas orientadas a atender las particularidades/necesidades educativas de los estudiantes de origen social más pobre y, si este es el caso, qué finalidades persiguen. A través del análisis anterior, también daremos cuenta, aunque de manera más general, del impacto y el desarrollo que, en la institución, tienen los otros dos componentes: el de capacitación docente y el de gestión.

Hablar de la implementación de un modelo como Escuela Nueva Activa en cualquier institución educativa implica el conocimiento profundo de sus cuatros componentes: qué instrumentos/estrategias componen cada uno, cuál es su finalidad y quiénes son los responsables de intervenir para que se logren los objetivos esperados. La elección de los componentes curricular y de relación escuela-comunidad, entre otras múltiples razones que detallamos previamente en esta investigación, se debe al hecho de que ambos comprenden instrumentos que entran en juego y que son evidenciables en el desarrollo de una clase típica y que dan cuenta de los roles que se esperan de distintos miembros de la comunidad educativa, en concreto, de estudiantes, profesores y académicos/padres de familia. Por otro lado, abordar ambos componentes nos permite dar cuenta, de manera indirecta, de los restantes dos: el de capacitación docente y el de gestión, puesto que nuestra investigación incluye a actores como profesoras y a la directora de la institución, quienes pueden dar cuenta de cómo se ha realizado o se realiza el proceso de capacitación y la eventual asesoría y acompañamiento que presta o no la Fundación Escuela Nueva Activa Volvamos a la Gente en lo que respecta a la gestión institucional.

El presente capítulo, entonces, indaga sobre el nivel de implementación del modelo Escuela Nueva Activa en la Institución Rafael Uribe Uribe, centrándonos en dos de los componentes: el curricular y el de relación escuela-comunidad, en los grados primero y quinto de primaria. Esto implica la revisión uno a uno de cada instrumento o estrategia que plantean ambos componentes, así como las eventuales adaptaciones que se realizan en la institución de acuerdo con las necesidades/particularidad de los estudiantes y de sus contextos. A su vez, este análisis nos permite determinar las estrategias pedagógicas que posibilitan la implementación de ambos componentes para acompañar el proceso de aprendizaje de aquellos estudiantes con mayores dificultades académicas y de convivencia de los grados segundo y quinto de primaria, especialmente de origen social más vulnerable. Para tratar estos temas, nos basamos la información presentada en el Proyecto Educativo Institucional, sobre todo en lo que respecta a la historia de la institución, al modelo/s pedagógico/s que implementa y al tipo de población estudiantil que atiende; a los datos recolectados en la observación no participante a las clases de primero, segundo y quinto; en

entrevistas y cuestionarios a las profesoras de primero (que, aunque no participó en toda la investigación por inconvenientes familiares, sí nos concedió una corta entrevista), segundo y quinto de primaria, y a la coordinadora, y, finalmente, al grupo focal en el que participaron las profesoras Janeth, de grado segundo, y Sara, de grado quinto.

### **3.1 ¿Qué sabemos sobre la Institución Rafael Uribe Uribe?**

La institución Rafael Uribe Uribe es una escuela de carácter oficial y urbano fundada en el año 1980. Aunque en una placa a las afueras de la institución se puede leer que la edificación, por su parte, fue inaugurada en 1910, en el propio Proyecto Educativo Institucional se aclara que esta, en realidad, no tiene fecha establecida de fundación (aunque presenta como probable la fecha de 1922, basado en el testimonio que, en su época, dio una de las primeras profesoras de la institución, doña Ángela Ortiz). Inicialmente, cubrió los cursos de primero a quinto de primaria (posteriormente, incluyó Preescolar), con un cuerpo estudiantil y docente en su totalidad femenino. En 1992, se convirtió en escuela mixta y en 1995, dando cumplimiento a la Ley General de Educación, incorporó la Básica Secundaria, cuya primera promoción se graduó en 1998. Sus instalaciones se encuentran en los Balcones de la Villa y presenta una jornada diurna (en la que se ofrece educación Preescolar, Básica Primaria y Básica Secundaria), así como formación técnica articulada con el SENA, y una jornada nocturna para la escolarización de adultos. En 2001, las directivas de la institución solicitaron ampliar la cobertura al nivel de Educación Media (Grado Décimo), lo cual comenzó a materializarse mediante conversaciones con la comunidad para conocer sus expectativas y necesidades reales. Así fue que se acordó una “formación en aspectos que les sirviera para su cotidianidad y quehacer laboral” (PEI, 2018, p.6).

De acuerdo con la descripción que brinda la página del SINEB, su población estudiantil incluye personas con discapacidad visual baja y visión irreversible, parálisis craneal, discapacidad intelectual y múltiple, y trastorno del espectro autista. La vulnerabilidad económica y social de la población aledaña fue una de los principales motivantes para impulsar en la institución un bachillerato completo, lo cual anteriormente no se garantizaba por ninguna otra institución de la zona, propósito que se materializó en el 2004. Ya para el 2005, el SENA aprobó el Plan de Estudios de la Media, con énfasis en “Mantenimiento Preventivo y Predictivo de Hardware”, de manera que los estudiantes de grado 10, desde entonces, deben acreditar 100 horas en dicho énfasis. Sin embargo, dicha articulación con el SENA fue interrumpida en el 2006, por lo que, en dicho año, no se pudo llevar a cabo.

De acuerdo con los resultados de las Pruebas Saber 11 del año 2019 (el registro más actualizado que se tiene en el momento en el que se realiza esta investigación), la institución Rafael

Uribe Uribe presentó un promedio general de 245, con una desviación de 41. En la siguiente tabla se presentan estos resultados en contraste con el promedio de las demás instituciones a nivel nacional:

**Tabla 3**

*Resultados en Pruebas Saber 11*

Nivel de agregación	Promedio	Desviación
Establecimiento educativo (EE)	245	41
Sede 0 / Jornada 0	245 ●	41 ●
Colombia	253 ▼	50 ▼
ETC	252 ▼	45 ●
Oficiales urbanos ETC	250 ▼	44 ●
Oficiales rurales ETC	252 ▼	44 ●
Privados ETC	291 ▼	43 ●
GC 1 ETC	240 ▲	45 ●
GC 2 ETC	246 ●	43 ●
GC 3 ETC	266 ▼	43 ●
GC 4 ETC	297 ▼	44 ●

Nota: este cuadro fue tomado de: Icfes mejor saber. (2019). *Reporte de resultados del examen saber 11 por aplicación 2019-4.*

Como se puede observar, el promedio de la Institución Rafael Uribe Uribe es considerablemente menor a los resultados obtenidos por las instituciones de toda Colombia. Corroboramos dicha lectura cuando comparamos a esta institución con las demás instituciones urbanas de carácter oficial y la brecha es aún mayor con los establecimientos rurales de carácter oficial. Respecto a los resultados en las distintas áreas, tenemos lo siguiente: los puntajes más altos estuvieron en Lectura Crítica y Matemáticas, ambas con un promedio de 52; le siguió Inglés con un promedio de 49; Ciencias Naturales con 48, y, finalmente, Sociales y Ciudadanas con 44. Aunque todos estos promedios fueron similares a los obtenidos por las instituciones oficiales urbanas y rurales de Colombia, estuvieron, en todos los casos, por debajo.

Respecto al modelo pedagógico, es de resaltar que, en el año 2011, la institución implementó el modelo Escuela Nueva Activa Urbana, pero con enfoque en Aprendizaje Significativo, para octavo y noveno de la Básica Secundaria. De acuerdo con el PEI (2018) de la institución, se desarrollan de manera sistémica tres de los cuatro componentes del modelo: el curricular, el de formación docente, el de relación con la comunidad (excluyendo el de gestión), lo cual consideran que les ha permitido mejorar “la eficacia y la calidad en la formación integral de

los estudiantes” (PEI, 2018, p. 62). Desarrollan, además, los principios del modelo, como el trabajo colaborativo, el afecto, el respeto por las diferencias individuales, la utilización de distintos recursos de aprendizaje y del medio, el respeto por las diferencias individuales y el rol del maestro como guía y orientador del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

El PEI (2018) hace énfasis en los instrumentos y estrategias del componente curricular que se implementan en la institución educativa, a saber: las Guías de Aprendizaje, los Centros de Recursos (CRA), la biblioteca-aula y el Gobierno Estudiantil, los cuales interactúan con los distintos insumos de la relación escuela-comunidad para posibilitar la adquisición de competencias básicas y ciudadanas, así como la aplicación de los conocimientos en contextos locales. Allí también se destaca la secuencia didáctica de las Guías de Aprendizaje: Actividades Básicas, de Práctica y de Aplicación, las cuales desarrollan competencias (saber, saber hacer y saber hacer en un contexto, respectivamente) y promueven la construcción social de conocimiento, así como la práctica permanente de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación en ambientes de aprendizaje cálidos y significativos. En cuanto a los grados octavo y noveno, la institución implementa estrategias del enfoque pedagógico Aprendizaje Significativo en el cual los nuevos conceptos se organizan de forma secuencial con respecto a los conocimientos previos y permitiendo que las ideas más amplias reemplacen a las menos amplias y relevantes, otorgándoles así un significado propio dentro de la estructura cognitiva de cada estudiante. Para ello, se desarrollan una serie de principios, tales como el trabajo abierto, la motivación, el medio, la creatividad, el mapa conceptual y adaptaciones curriculares, y se sigue una secuencia didáctica que contiene las siguientes partes: 1) motivación, 2) pactos de clase, 3) saberes previos, 4) modelación, 5) simulación, 6) ejercitación, 7) demostración y 8) síntesis y/o conclusión.

### **3.2 Institución Rafael Uribe Uribe: componentes curricular y de relación escuela-comunidad**

Como vimos en el anterior recuento histórico explicado a lo largo de este trabajo, la Institución Rafael Uribe Uribe atiende a una población que pertenece en su gran mayoría al estrato 1 y que cuenta con distintos casos de estudiantes con limitaciones cognitivas que dificultan su aprendizaje. Los componentes curricular y de escuela-comunidad son centrales en el planteamiento de su PEI, en contraste con el componente de formación docente, que se menciona muy superficialmente, y con el componente de gestión, al cual no se alude. Procederemos ahora a contrastar la lectura anterior tanto con los lineamientos que establecen investigaciones y la misma bibliografía producida por la Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente sobre la implementación del modelo ENA como con los datos recolectados durante la aplicación de técnicas

como la observación no participante, entrevistas a la coordinadora, a las profesoras de los grados primero (quien, aunque no participó en toda la investigación, sí nos concedió una pequeña entrevista), segundo y quinto de primaria y al desarrollo del grupo focal entre la profesora de segundo y quinto.

### **3.2.1 Componente curricular: entre la teoría y la práctica**

El componente curricular del modelo Escuela Nueva Activa, como vimos, comprende una serie de elementos que orientan el aprendizaje en el sistema EN: la metodología activa, las Guías de Aprendizaje o textos interactivos para niños, la biblioteca escolar, los Rincones o Centros de Recursos, la organización del Gobierno Estudiantil, la evaluación formativa y la promoción flexible (Torres, 1992; Colbert, 1999 y Manual para el docente, 2016). Muchos de estos elementos (en menor medida la organización del Gobierno Estudiantil y la promoción flexible), son evidenciables al observar el desarrollo de una clase cotidiana. Asistimos, como observadores no participantes, a varias de las clases dictadas por las profesoras de primero (profesora Johanna), de segundo (profesora Janeth) y de quinto (profesora Sara). Algunos de los elementos comunes fueron los siguientes:

- 1) La organización del salón en mesas hexagonales alrededor de las cuales se ubican pequeños grupos de trabajo, lo cual propicia el diálogo de saberes y la eventual nivelación entre aquellos estudiantes con mejor desempeño respecto a aquellos con mayores dificultades. Esta organización da cuenta de cómo se concibe el rol del docente y de los estudiantes en una metodología activa, así: la conformación de grupos de trabajo alrededor de mesas hexagonales posibilita que los estudiantes se miren unos con otros mientras entablan diálogos y debates sobre los temas de interés para la clase, de manera que ellos son los agentes activos de su proceso de aprendizaje y, como tal, adquieren aprendizajes también a partir de la interacción con sus compañeros y compañeras. De ahí que el rol del docente no sea el de un “dictador de clase”, sino el de un orientador que pasa por cada uno de los grupos, respondiendo preguntas y orientando el desarrollo de actividades que son de alta complejidad para los estudiantes. En concordancia con la organización del aula clase, las tres profesoras manifestaron, durante la primera sesión de entrevistas, que su rol no es el de poseedoras del conocimiento, sino más bien de orientadoras-guías del proceso de aprendizaje de sus estudiantes.
- 2) La profesora Janeth, de segundo, fue quien destacó que la conformación de grupos de trabajo constituía una estrategia idónea para juntar a estudiantes con mejor desempeño académico y una mejor convivencia con aquellos compañeros que presentaban mayores dificultades al

respecto, con el fin de que los primeros “jalonen” a los segundos y les sirvan de ejemplo y apoyo para superar distintas dificultades.

- 3) Las paredes “hablan”, es decir, en ellas se exhiben aquellos trabajos, carteles, maquetas y demás productos del desarrollo de las clases. Se observaron, en todas las clases visitadas, distintos instrumentos, como el Cuadro de valores, además de cajitas marcadas como Buzón de Sugerencias, Buzón de Compromisos, que son utilizados por los integrantes del Gobierno Estudiantil (presidente/a, vicepresidente/a, secretario/a y tesorero/a) y los distintos comités que lo conforman (el de Democracia y Valores, el de Ambiente, el de Ciencia y Tecnología...) para el desarrollo de distintos proyectos que buscan atender las necesidades y/o requerimientos de la comunidad educativa en general (incluidos padres de familia), como la promoción y práctica de valores, campañas sobre la importancia de cuidar el medio ambiente, etc. Constituye esta una pista que nos permite pensar que en la institución se promueve la conformación del Gobierno Estudiantil y se les brinda a sus miembros la posibilidad de ejecutar sus planes de gobierno a nivel institucional y comunitario. Al respecto, uno de los aspectos que las profesoras destacaron en aquellos estudiantes que consideran sobresalientes (tanto por su desempeño académico como por su convivencia ejemplar) es que varios de ellos son integrantes de distintos comités del Gobierno Estudiantil, como el del Control de Asistencia y Aseo, roles que consideran que se han ganado por sus méritos. También, durante el grupo focal, las profesoras Sara y Janeth afirmaron que el Gobierno Estudiantil se implementa tanto en primaria como en secundaria y que los roles que asumen sus integrantes se dinamizan incluso desde las mismas Guías de Aprendizaje. Otro de los aspectos observados es que en las paredes de los salones permanecen exhibidos distintos carteles realizados por los estudiantes, de manera que, aunque no existe un rincón especial, llamado Periódico mural, para mostrar permanentemente algunos de los trabajos más sobresalientes (tal como lo propone el modelo ENA), estos trabajos están pegados en distintos lugares del salón.
- 4) En todos los salones, se observó una pequeña biblioteca-aula dotada de libros de distintas temáticas e inclusive de Guías de Aprendizaje que se utilizan para la clase. Estos libros, según la profesora Sara, de grado quinto, “son muy viejitos y la institución solamente nos da una copia de cada uno”. A diferencia de lo que establecen los principios del modelo ENA, la biblioteca-aula de la institución, de acuerdo con lo dicho por las profesoras Sara y Janeth (de grado segundo) durante el grupo focal, no cuenta con material bibliográfico relacionado ni con la comunidad ni con el departamento del Quindío ni con la región cafetera, que constituyen el contexto de la comunidad educativa. Igualmente, hay un pequeño mueble en el que se ubican materiales especializados (sobre todo para las áreas de Matemáticas y Ciencias Naturales) como

ábacos, lupas y yupanas que se requieren para la realización de las actividades propuestas en las Guías de Aprendizaje. Sin embargo, de acuerdo con lo expuestos por las profesoras Sara y Janeth durante el grupo focal, todos los materiales deben ser conseguidos por los mismos docentes, puesto que la institución no cuenta con las posibilidades económicas para dotarlos.

- 5) Respecto al uso de las Guías de Aprendizaje, estas, en general, no fueron utilizadas para el desarrollo de las clases ni de primero (aunque este grado no participó, por inconvenientes personales de la profesora Johanna, pero tuvimos la posibilidad de observar dos de sus clases) ni de segundo ni de quinto. En lugar de ellas, las actividades fueron propuestas por las mismas docentes de acuerdo con el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Eventualmente, las profesoras remitían a alguna lectura tanto conceptual como narrativa de las Guías de Aprendizaje, pero no continuaban el desarrollo de las actividades, es decir, no seguían los procesos que se proponen en ellas (reemplazan la mayoría de actividades y solo seguían las lecturas propuestas). Cuando entrevistamos a la profesora Johanna, de grado Primero, ella nos comentó que las Guías de Aprendizaje son muy avanzadas para el proceso lector que llevan los estudiantes; situación similar expusieron las profesoras Sara y Janeth, quienes no abordaron este tema en las entrevistas (seguramente porque sus estudiantes presentan un mayor desarrollo de las competencias comunicativas y este no es un inconveniente actual en sus respectivos cursos), pero sí en el grupo focal, en el que coincidieron en decir que gran parte de las actividades de las Guías requieren un nivel de lectura mayor que el que en realidad poseen los estudiantes de sus cursos (incluso la profesora Sara expresó que le “pedían leer a quienes no sabían ni el abecedario”, refiriéndose a su experiencia con las Guías de Aprendizaje cuando ella había sido profesora de Grado Primero).

La profesora Sara, además, comentó que las Guías estaban descontextualizadas, porque, para el caso de Tecnología, por ejemplo, estas “requerían casi una ferretería” para realizar las actividades que se proponían en ellas, lo cual estaba fuera de las posibilidades económicas tanto de los profesores como de los estudiantes, a quienes, además, no suelen pedirles materiales para el trabajo en el aula porque sus familias son de escasos recursos y los padres “pegarían un grito en el cielo”. Adicionalmente, la profesora Sara comentó que en el colegio donde había trabajado antes (en la Institución Educativa la Mariela, la cual cuenta con 12 sedes rurales cercanas al municipio de Pijao, Quindío) disponían de Guías de Aprendizaje más actualizadas, por lo cual sí era posible trabajar con ellas. La profesora Johanna, además, considera que las Guías de Aprendizaje están desactualizadas respecto a los lineamientos de política educativa del Ministerio de Educación de Colombia, en lo que respecta sobre todo a los Derechos Básicos de Aprendizaje. Asegura que un profesor amigo suyo le facilitó una versión “actualizada” de las

Guías de Aprendizaje, pero desconoce que la versión más actual corresponde al 2020 y su comercialización aún no ha llegado a la Institución Rafael Uribe Uribe.

Aunque en general las tres profesoras son conscientes de que las Guías de Aprendizaje requieren, para lograr mayores niveles de relevancia en el contexto educativo, un proceso de adaptación en términos del vocabulario empleado, los recursos requeridos e incluso de aquellas actividades que no es posible desarrollar por las características del contexto de la escuela, ninguna de ellas utilizó las Guías de Aprendizaje de manera secuencial en las clases observadas, sino que aprovecharon determinados apartados para cumplir con sus objetivos curriculares. Lo anterior implica que no siguen los procesos pedagógicos que se sistematizan en las Guías de Aprendizaje que, además de buscar el desarrollo de competencias, promueven la evaluación formativa (al finalizar cada una de las tres secciones de las Guías: Actividades Básicas, de Práctica y de Aplicación, se presenta un botón que invita a que el profesor o la profesora valore el desempeño de sus estudiantes, reflexione con ellos y ellas sobre los logros, retos, dificultades y aspectos a fortalecer, y les permita avanzar a la siguiente sección o guía). Significa esto que no se lleva a cabo el proceso de adaptación de las Guías para ajustar sus contenidos al plan de aula (reemplazando o modificando algunas de sus actividades, pero no la mayoría), por lo que las profesoras deben prácticamente proponer la mayoría de actividades con base en los textos que se presentan en ellas, con el fin de ajustarlas a las características del contexto de la institución Rafael Uribe Uribe. Esto es un ejemplo sobre cómo las profesoras utilizan su capacidad de agencia para reforzar o cambiar aquellos aspectos de las Guías de Aprendizaje que no consideran adecuados para el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, ya sea porque no se ajustan al proceso lector (en el caso de primero), ya sea porque los materiales que requieren no son fácilmente adquiribles en la institución (caso del área de Tecnología).

Otra consecuencia que se desprende de lo anterior es que distintas modalidades de evaluación que se mencionan en el PEI de la institución (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación), mediante el uso de las Guías de Aprendizaje, no se realizan siguiendo el proceso educativo planteado en ellas, sino que las profesoras deben llevarlas a cabo mediante otras estrategias y no en los momentos específicos que indican las mismas Guías de Aprendizaje (al finalizar cada una de las secciones de las Guías de Aprendizaje, se presenta un botón que señala el momento en el que profesor-estudiante valoran el desempeño de este último teniendo en cuenta los aspectos positivos y las dificultades que se presentaron). Teniendo en cuenta las respuestas de las profesoras durante la primera sesión de entrevistas sobre los criterios de valoración del desempeño de sus estudiantes, el enfoque de las mismas se centraba en la heteroevaluación (evaluación tradicional), pues aludían a aspectos como

desenvolvimiento en las exposiciones, la calidad de los trabajos presentados, el comportamiento en clase, etc., todos estos aspectos valorados por el profesor. En consecuencia, los procesos de autoevaluación y coevaluación pierden fuerza al no llevarse a cabo el proceso secuenciado que proponen las Guías de Aprendizaje.

- 6) En lo que respecta a la promoción flexible, esta fue valorada de manera muy positiva durante el grupo focal. Su potencia, de acuerdo con las dos profesoras participantes, reside no solo en que se puede utilizar en contextos de educación presencial, en los que efectivamente ocurren casos en los que los estudiantes se ausentan por distintas razones (laborales, familiares, de salud...) y pueden regresar posteriormente a la escuela y retomar su proceso de aprendizaje en la última actividad de las Guías de Aprendizaje que desarrollaron antes de ausentarse, sino también es una estrategia ideal para el contexto de estudio en casa (debido a que la pandemia del Covid-19 obligó a continuar los procesos educativos desde la virtualidad), de manera que estudiantes que, en la virtualidad, tuvieron distintos impedimentos para entregar sus trabajos, pudieron superar dichos obstáculos y ponerse al día con los pendientes que tenían. Así pues, la promoción flexible permite reconocer el esfuerzo de superación de estudiantes a quienes se les presentan asuntos que atender de manera urgente, pero que desean retomar sus estudios de manera satisfactoria.

### **3.2.2 Componente escuela-comunidad: ¿es igual un contexto rural que uno urbano?**

El componente de relación escuela-comunidad busca que la escuela sea el espacio de integración y de información de la comunidad, y coadyuve al desarrollo local y al mejoramiento de las condiciones de vida de sus integrantes (Torres, 1992 y Manual para el docente, 2016). Para contribuir a este propósito, Escuela Nueva Activa ha planteado una serie de instrumentos, a saber: la ficha familiar, la cual contiene información familiar relevante para las actividades que se desarrollan en la escuela; el calendario agrícola, el cual presenta información relacionada con las actividades agrícolas de la zona y la época en la que se realizan; el control de autoasistencia, el croquis de la localidad y la monografía veredal (Mogollón, Colbert y Levinger, 1977). Así mismo, la biblioteca, los espacios escolares y las actividades culturales y recreativas contribuyen a fomentar la participación de la comunidad y a afianzar los saberes culturales que se transmiten de una generación a otra. Este es el propósito, por ejemplo, del llamado Día de logros, el cual consiste en un día dedicado a la presentación de resultados académicos e informes sobre las actividades realizadas por los estudiantes y que son de alto impacto para la comunidad, ya sea porque constituyen propuestas para atender determinada problemática de la comunidad, ya sea porque brindan información relevante para una mejor comprensión de la misma. Con base en la observación no participante, en las entrevistas realizadas a la directora de la Institución Rafael Uribe Uribe y en

el grupo focal entre las profesoras de segundo y quinto, identificamos los siguientes aspectos en torno al fomento de las relaciones entre escuela-comunidad, más allá del papel tradicional de los padres como quienes reciben los informes de notas de sus hijos e hijas durante las entregas de boletines:

- 1) El hecho de que la biblioteca-aula no contenga libros alusivos a la realidad municipal, departamental y regional dificulta que los estudiantes puedan conocer aquellas condiciones geográficas, saberes ancestrales y, en general, todo lo relacionado con las tradiciones culturales propias de su región. Esto debilita esa transmisión de saberes a nivel intergeneracional, que es uno de los propósitos fundamentales del modelo ENA. Los recursos bibliográficos que dota la propia institución, como lo expusieron las profesoras Sara y Janeth durante el grupo focal, datan de hace años (sin contar con que no se encuentran en las mejores condiciones), lo cual implica que pueden contener información que no dé cuenta de la realidad del mundo actual, sino solo de eventos pasados, hecho que limita la capacidad de interpretación y análisis que los estudiantes realicen de distintos sucesos mundiales que están en curso. La señora coordinadora, Maribel Jiménez, en un cuestionario que nos diligenció después de las dos sesiones de entrevistas que tuvimos con ella, manifestó que la institución cuenta con una biblioteca central para primaria (además de las bibliotecas-aulas) y, en la actualidad, está en curso otra biblioteca para el bloque de secundaria. Sin embargo, en el cuestionario diligenciado por la profesora Sara, ella manifiesta que, aunque la biblioteca central para primaria cuenta con amplio material bibliográfico, es un poco dispendioso solicitarlo porque no hay bibliotecario. La eventual falta de material bibliográfico (teniendo en cuenta que la coordinadora Maribel considera que, a pesar de que en su cálculo personal hay cuatro libros por estudiante en la institución, nunca esta cifra podrá ser suficiente si se considera que la población estudiantil es “la más vulnerable de todo el departamento”) no se puede subsanar con la búsqueda en computadores, puesto que, en lo que respecta a primaria, allí hay unos equipos obsoletos (según la profesora Janeth) y sin conexión a Internet (la coordinadora Maribel comentó que no ha sido posible facilitar dicha conexión, a pesar de que se tiene la voluntad para ello); en cuanto a secundaria, los computadores también son muy viejos y su conexión a Internet es muy intermitente. Según la coordinadora Maribel, al comienzo de cada año se le solicita a la secretaría de educación departamental que se actualicen los sistemas operativos de los computadores, pero este proceso a veces resulta, a veces no, pues los recursos disponibles para ello son limitados.
- 2) Las Guías de Aprendizaje, en la sección de Actividades de Aplicación, presentan actividades pensadas para que el estudiante las realice en familia y con la comunidad. La finalidad de estas actividades, precisamente, es que haya la posibilidad de que los aprendizajes adquiridos en la

escuela puedan aplicar en un contexto de casa, junto con las personas más cercanas al estudiante, de manera que se compruebe su utilidad para la vida cotidiana. Esto no solamente favorece que los aprendizajes sean significativos para los estudiantes, sino que fortalece el diálogo de saberes intergeneracional y conserva el saber popular. Como lo manifestó la profesora Janeth durante el grupo focal, estas actividades, generalmente, solicitan el punto de vista familiar sobre algunos asuntos concretos, con el propósito de que los estudiantes puedan comentar en casa lo aprendido durante las Actividades Básicas y de Práctica y, entre todos, apliquen ese conocimiento para entender y/o solucionar alguna problemática del entorno. Tanto la profesora Janeth como Sara dijeron que estas actividades sí permitían involucrar a la familia en las actividades de la escuela. Sin embargo, destacaron que por sí mismas no eran suficientes, por lo que, además, era necesaria la intervención del psicólogo/orientador para fomentar espacios escolares de interacción con la familia y la comunidad.

- 3) En cuanto a la implementación de los instrumentos que establece Escuela Nueva para afianzar la relación escuela-comunidad, el grupo focal nos permitió tener un panorama general respecto a cuáles de ellos efectivamente se aplican en la institución y cuáles no, además de las razones por las que esto ocurre.

- La ficha familiar no se trabaja explícitamente como lo plantea el modelo ENA; en su lugar, existe un anecdotario donde están consignados los datos más generales de los acudientes de los familiares. En el año 2019 se intentó realizar la ficha familiar y, para ello, se les solicitó información detallada a todos los acudientes/padres de familia. Finalmente, los familiares no suministraron estos datos y no fue posible completar la ficha familiar. Un aspecto a tener en cuenta es que la ficha familiar, como lo expuso Torres (1992), contiene información familiar que orienta el tipo de actividades escolares que resultan más pertinentes para la comunidad, puesto que se adaptan a sus circunstancias particulares. No es simplemente un registro de datos “generales” de las familias (dirección, teléfono, actividad económica, etc.), sino más bien de aspectos relacionados con sus intereses, deseos, necesidades, expectativas, etc. Es claro que en los contextos rurales, al tener menor densidad poblacional y no estar tan aquejada por problemáticas como la migración y la fluctuación constante de su población, es más fácil ejecutar la ficha familiar. El anecdotario, aunque contiene información útil para asuntos administrativos de la institución, no brinda datos relevantes para el diseño y desarrollo de actividades académicas y culturales de la escuela.

- El calendario agrícola no se implementa en la institución educativa y, al indagarse por la justificación, las profesoras no manifestaron razones concretas, sino que, incluso, se contradijeron (puesto que la profesora Sara consideró que no se realizaba, mientras que la

profesora Janeth insinuó, de manera general, que se aplicaban todos estos instrumentos). La versión de la profesora Sara se constató mediante la observación no participante, puesto que en ninguna de las clases a las que asistimos (de los grados primero, segundo y quinto) se evidenció este calendario en ninguna de las paredes del salón (el modelo ENA considera que este instrumento debe estar visible en el salón de clases para que, en caso de que los estudiantes se ausenten por razones de cosechas, el docente y, en general, los estudiantes pueda conocer esta situación). Una posible razón por la que no se aplica es que este es un instrumento que resulta más adecuado para los contextos rurales, en los que efectivamente la mayoría de las familias (si no todas) se ocupan de labores agrícolas, por lo que hay periodos del año específicos en los que se cosechan distintos productos y, muchas veces, es necesario que los hijos e hijas ayuden a sus padres. En el contexto urbano en el que se encuentra la Institución Rafael Uribe Uribe, en donde de acuerdo con las entrevistas realizadas a la directora y a las profesoras, las familias de los estudiantes, en general, son poco nucleares y se dedican a trabajos informales y a actividades ilegales, este instrumento no tiene la misma utilidad que en el contexto rural.

- El croquis de la localidad y la monografía veredal, por su parte, tampoco se implementan en la institución. De acuerdo con lo dicho por las profesoras de segundo y de quinto, la monografía veredal no se trabaja porque los estudiantes no suelen saber datos básicos del lugar donde viven (esto aplica también para los estudiantes de quinto grado): ubicación, tiendas o almacenes cercanos a sus viviendas, etc., por lo cual es difícil acceder a esa información. Respecto al croquis de la vereda, muchas veces, según la profesora Sara, se realiza como parte del trabajo en áreas como Ciencias Sociales, pero no en las demás áreas. En ninguno de los salones apreciamos el croquis de la localidad exhibido en un cartel en alguna pared (según el modelo ENA es clave que este instrumento esté a la vista de todos porque así permite, por ejemplo, que el docente identifique a quienes viven más lejos de la institución y, por ende, pueden tener mayores complicaciones para desplazarse a la escuela), lo cual corrobora la versión de las propias profesoras. Puede entenderse la dificultad para aplicar estos dos instrumentos por el hecho de que, tal como lo expuso la coordinadora, mucha de la población de la institución es migrante y fluctuante, lo cual explica, en parte, la falta de conocimiento de los estudiantes respecto a las características del entorno de las viviendas donde residen.
- Finalmente, en cuanto al control de autoasistencia, este instrumento tampoco se observó en ninguno de los salones (ni primero, ni segundo ni quinto). De acuerdo con la profesora Sara, existe un Comité de Asistencia que se encarga de realizar un seguimiento a estudiantes que faltan a clase (aunque, según explica, no es una situación común). Más que para realizar un seguimiento a quienes faltan a clase, el control de autoasistencia es pensado, de acuerdo con

los principios del modelo ENA (Fundación Escuela Nueva Activa, 2017), para que aquellos estudiantes que viven muy lejos de la escuela y que deben recorrer largos trayectos para llegar a ella (una situación que, en una conversación personal con el equipo de capacitación FEN (2020), es común en el entorno rural) puedan entrar al salón (sin importar que llegan tarde) y marcar una X en su respectivo nombre que está en el cuadro de autoasistencia, sin necesidad de interrumpir el curso de la clase. El hecho de que sean estudiantes que incluso se demoran dos horas para llegar a la escuela requiere que el docente conozca estas circunstancias (de ahí la importancia de instrumentos como el croquis de la comunidad) y sea empático con sus estudiantes. En palabras de Colbert, se busca con esto que “la escuela se adapte al contexto en el cual está inmersa y no al contrario” (2020). Una de las posibles razones por las que el control de autoasistencia no se implementa puede deberse a que, según la visión de PEI de la institución, su énfasis es la formación en valores humanos, de manera que “siempre estuvo preocupada por la enseñanza de valores éticos y morales y es así, como en la actualidad, continúa realizando esta ardua tarea, permeando a la misma institución de unos valores que forman parte de la razón de ser de la institución” (PEI, 2018, p.14-15). Unas páginas más adelante, el mismo documento del PEI nos dice que “la asistencia es un proceso que cobra importancia dentro de la institución en el sentido que influye en el desempeño de los estudiantes y que en términos de formación integral destaca valores como la puntualidad, la responsabilidad y el compromiso” (p.78), por lo que la eventual causa de la impuntualidad de los estudiantes no se asocia con la lejanía de sus viviendas, sino más bien con una falta de valores y, como tal, es sancionada (en muchas de las entrevistas realizadas a los acudientes/madres de familia también nos comentaron que el colegio era muy estricto con la puntualidad). Esta visión institucional tiene sentido en la medida de que, tal como lo comentó la profesora Janeth, la mayoría de los estudiantes viven a los alrededores del colegio. Nosotros pudimos constatar esta realidad al momento de visitar las casas de los estudiantes considerados sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia de los grados segundo y quinto de primaria, pues de las doce familias visitadas, solo dos de ellas viven relativamente lejos de la institución (aproximadamente a 30 minutos en vehículo).

- 4) En cuanto a las reuniones y a las actividades culturales y recreativas que se realizan en la escuela con la finalidad de afianzar su relación con la comunidad, valga decir que la Escuela de Padres es una estrategia no solo resaltada por la coordinadora y las profesoras de segundo y quinto, sino también por los 12 acudientes, todas ellas madres, que entrevistamos en esta investigación. Cuando se les preguntó a todas ellas: “¿Qué espera la escuela de su participación en estas actividades (escolares)?”, respondieron que las reuniones periódicas que programa la

Escuela de Padres contribuyen a que ellas se enteren sobre cómo va el proceso de aprendizaje de su hijo/hija, cómo apoyarlo de la mejor manera, qué hacer en determinadas situaciones que dificulten el desempeño de su hijo/hija, etc. Es decir, no son solo reuniones para dar cuenta del informe de notas de los estudiantes, sino que son espacios para conocer y profundizar en estrategias útiles para la crianza y la adecuada orientación de determinadas situaciones familiares. A la pregunta “¿En cuáles de las actividades de la escuela participa?”, las madres de familia, *grosso modo*, respondieron que asistían a distintos eventos culturales realizados en la escuela. Cuando se les pregunto a las profesoras de segundo y de quinto respecto a “¿En cuáles de las actividades de la escuela participa la familia?”, ambas comentarios sobre la realización de la Semana cultural que se realizó durante el 2020 en reemplazo del Día de Logros. Su finalidad, según nos explicaron, fue integrar a las familias mediante actividades artísticas que se proponían desde la institución. En años anteriores al 2020, sí se realizó, según ellas, el Día de Logros. Llama la atención, sin embargo, que ninguna de las madres entrevistadas mencionó este día como un espacio de participación de la comunidad en la escuela; esto seguramente porque no están tan familiarizadas con el nombre. Teniendo en cuenta la explicación que ambas profesoras dieron de la Semana cultural, esta se limita a realizar actividades artísticas, por lo cual no cumple todas las funciones que, desde el modelo ENA, se le otorga al Día de Logros, pues este no solo es concebido como un espacio para realizar actividades artísticas que permitan el esparcimiento familiar, sino que también es el día en el que los estudiantes presentan sus trabajos más sobresalientes que reflejan cómo lo que aprenden en la escuela sirve para revitalizar la cultura local o para contribuir a solucionar distintas problemáticas del entorno. Otras de las actividades de la escuela en las que las madres afirmaron participar es en recolectar fondos para algún viaje o excursión programada por la institución (según ellas, esto ocurre una vez al año). Para ello, las madres aseguraron que contribuían a preparar distintos productos que sus hijos e hijas vendieran dentro de la institución, en los momentos programados, o mediante ayuda monetaria directamente (aunque afirmaron que, por sus difíciles condiciones económicas, casi no podían colaborar de esta manera).

- 5) Un último aspecto a considerar respecto a la relación escuela-comunidad es el que se refiere a qué expectativas tienen las madres (y, en general, los acudientes) cuando participan en las actividades de la institución y, de manera inversa, qué espera la institución de la participación de ellas en dichas actividades. Sobre este tema, se indagó en las entrevistas realizadas a las madres, a las profesoras de primero, segundo y quinto y a la coordinadora. En términos generales, las madres son conscientes de que su participación en estas actividades es

fundamental, puesto que uno de sus deberes como acudientes es acompañar el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas. Esto implica la asistencia a distintas reuniones de la escuela, el garantizar que sus hijos e hijas vayan presentados adecuadamente a la escuela y, en general, que realicen sus labores escolares. Estas son las mismas expectativas que, por otro lado, tienen las profesoras y la coordinadora, puesto que todas ellas coinciden en que la participación de los acudientes/madres de familia en distintas actividades escolares es parte de su deber de estar al “tanto” de lo que ocurre con su hijo e hija. Durante las entrevistas, también se indagó por aquellos derechos que tenían los acudientes/padres de familia ante la institución. Al respecto, las madres consideraron que tenían derecho a que les informen sobre cómo va el proceso de aprendizaje de sus respectivos hijos e hijas, a saber cuándo ellos faltaban a clase y a que sus ellos recibieran una educación de calidad que les permitiera ser ciudadanos de “bien”. Por su parte, la coordinadora y las profesoras de primero, segundo y tercero coincidieron en que, entre los derechos de los acudientes/madres de familia, se encontraba el recibir información constante sobre el proceso de aprendizaje de su hijo e hija.

### **3.3 Conclusiones parciales**

El hecho de abordar los componentes curricular y de escuela-comunidad nos ha permitido, *grosso modo*, diagnosticar el grado de implementación sistemática del modelo Escuela Nueva Activa en la Institución Rafael Uribe Uribe (incluyendo de manera somera los restantes dos componentes: el de capacitación docente y el de gestión), centrándonos en los grados segundo y quinto de primaria. Esto implicó visualizar aquellos instrumentos/estrategias concretas de ambos componentes de interés que se implementan cabalmente (hasta determinados grados), los que se aplican a medias o con intenciones no necesariamente iguales a las planteadas por el modelo ENA y los que definitivamente no tienen cabida en el contexto de la institución. A su vez, el análisis anterior nos permitió identificar algunas de las estrategias pedagógicas que se derivan de la implementación de ambos componentes con el fin de acompañar el proceso de aprendizaje de aquellos estudiantes que presentan mayores dificultades académicas y de convivencia y corroborar si están enfocadas o no especialmente en atender las particularidades/necesidades educativas de aquellos estudiantes de origen socioeconómico más vulnerable. El ejercicio investigativo de valorar ambos aspectos (nivel de implementación de los instrumentos/estrategias de los componentes curricular y de relación escuela-comunidad y las estrategias empleadas para acompañar el proceso de aprendizaje de los estudiantes con mayores dificultades académicas y de convivencia), tomando como insumos la observación no participante, las entrevistas y cuestionarios realizados a la coordinadora y a las profesoras de primero, segundo y tercero, y finalmente la revisión documental del PEI institucional, nos arroja las siguientes conclusiones:

- Aunque los componentes de capacitación docente y el de gestión no constituyen elementos de interés central para esta investigación, es importante destacar que, en lo relacionado con la capacitación docente, esta, tal como lo contempla el modelo ENA, se desarrolló en la Institución Rafael Uribe Uribe en tres talleres realizados cuando comenzó a implementarse el modelo allí, es decir, en el año 2011. Después de este momento, la Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente no ha realizado seguimiento al desarrollo efectivo del proceso de implementación, versión corroborada por las versiones de las profesoras y la coordinadora de la Institución Rafael Uribe Uribe, quienes manifestaron no estar en contacto con representantes de la Fundación Escuela Nueva Activa. Respecto al componente de gestión, el hecho de que en la institución no haya un seguimiento actual a la implementación del modelo por parte de la Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente implica que esta no brinda capacitación docente ni tampoco realiza un respaldo a nivel administrativo (ni de coordinadores a nivel departamental ni de profesionales de la fundación), con orientación pedagógica, para los entes directivos de la institución. Aunque estos dos componentes (el de capacitación y de gestión) no son tema de interés directo para esta investigación, es clave entender que muchas de las quejas que recibe la Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente respecto a la implementación del modelo es que, después de realizar los tres talleres de capacitación iniciales, no hace un seguimiento hasta que este proceso culmina exitosamente. En conversaciones con integrantes del equipo de capacitación de la fundación durante el año 2020, se mencionó que los docentes suelen quejarse de que la fundación, después de capacitar, abandona a las instituciones en el proceso de implementación, por lo que muchas de estas resultan cambiando la metodología Escuela Nueva Activa por otra debido a factores como el nombramiento de un nuevo rector/a que no considera efectivo o no conoce con suficiente profundidad el modelo.
- La implementación del modelo Escuela Nueva Activa Urbana se realiza hasta grado séptimo y no hasta grado noveno, que es hasta el último en el que este puede aplicarse. Como se explica en el PEI, en los grados octavo y noveno se desarrollan estrategias del enfoque pedagógico Aprendizaje Significativo, el cual, si bien coincide con muchos de los principios del modelo ENA, no emplea las mismas estrategias para llevarlos a cabo. Por ejemplo, en el caso del Aprendizaje Significativo no es indispensable el uso de libros de texto (aspecto central del componente curricular del modelo ENA), pero sí la realización de actividades que coadyuvan a que el estudiante relacione los conocimientos previos con los nuevos de manera interactiva. Además, según comentó la coordinadora en la segunda sesión de entrevistas, en la institución el modelo ENA coexiste con programas como Todos

a Aprender (PTA) del Ministerio de Educación Nacional, cuyo objetivo es “mejorar los aprendizajes de los estudiantes, de transición a quinto grado, en las áreas de matemáticas y lenguaje en los establecimientos educativos de más bajo desempeño, según pruebas SABER” (MEN, 2015). También, de acuerdo con la base de datos del Sineb, se desarrollan en la institución los programas Caminar en secundaria y Aceleración del aprendizaje, sobre todo en secundaria. El material educativo de estos programas son los que utilizan las profesoras para plantear muchas de las actividades que realizan en clase (puesto que, como vivos, no suelen realizar las actividades de las Guías de Aprendizaje de manera consecutiva ni completa). De ahí se desprende que la implementación del modelo ENA no se realiza en todos los grados para los cuales hay disponibilidad, es decir, hasta noveno. El hecho de que la Fundación Escuela Nueva Activa Volvamos a la Gente no realice capacitaciones docentes ni haga seguimiento a nivel de la gestión en la institución constituye una de las claves que pueden explicar esta situación.

- El componente curricular es el que se implementa en mayor grado desde Preescolar hasta el Grado Séptimo de la institución, puesto que se hace uso de las Guías de Aprendizaje, aunque, como vimos, es un uso fragmentado y, muchas veces, no se sigue el proceso de enseñanza sistematizado en ellas. Estas adaptaciones, junto con la complementariedad que se establece en la institución educativa entre las Actividades de aplicación y de la labor del orientador para fortalecer la relación escuela-comunidad, son producto de decisiones conscientes de las propias profesoras y, en general, de la institución educativa, para adecuar los insumos pedagógicos a las necesidades/particulares de sus estudiantes. Respecto a los demás instrumentos/estrategias de este componente, tenemos que los Rincones o Centros de Recursos presentan limitaciones en cuanto a la disponibilidad de libros actuales sobre distintas áreas y sobre asuntos propios del contexto de la escuela; el Gobierno Estudiantil se desarrolla mediante el uso de instrumentos como el Buzón de Sugerencias y en lo relacionado con la selección de integrantes del Gobierno Estudiantil como presidente/a, vicepresidente/a, etc., así como de sus respectivos comités; la metodología activa también se conserva en cuanto los roles del docente, como guía, y de los estudiantes, como agentes activos de su propio proceso de aprendizaje; la promoción flexible no solo se implementa en el contexto de presencialidad, sino también en la virtualidad, y, finalmente, la evaluación formativa, de acuerdo con las profesoras Johanna, Janeth y Sara, se aplica en la institución, pero llama la atención que no se hace mediante el uso sistemático de las Guías de Aprendizaje, que promueven este tipo de evaluación, sino de manera individual de acuerdo con las preferencias de cada docente. Al respecto, evidenciamos que el desarrollo no

secuenciado de las actividades de las Guías de Aprendizaje debilita la aplicación de distintas modalidades de evaluación complementarias a la evaluación formativa, como la autoevaluación y la coevaluación, de manera que el docente suele privilegiar la evaluación tradicional (heteroevaluación).

- El componente de relación escuela-comunidad se implementa en un grado mucho menor al curricular desde Preescolar hasta el Grado Séptimo de la institución. Algunas de las razones que nos permiten afirmar lo anterior son las siguientes: 1) en las bibliotecas-aula no se cuenta con documentación disponible sobre temas relevantes de la cultura local; 2) de los instrumentos que plantea el modelo ENA para fortalecer la relación con la comunidad no se usan ni el calendario agrícola ni la monografía veredal, debido a que, por un lado, el calendario agrícola es pensado más para un contexto rural y, por otro lado, a que la monografía veredal requiere que la población local, incluidos naturalmente los estudiantes y sus familias, conozcan las principales características de su entorno, aspecto que se dificulta cuando hay problemáticas de migración o de personas con alta fluctuación, como la manifestó la coordinadora para el caso de la institución Rafael Uribe Uribe. Sin embargo, la institución no implementa otras estrategias que permitan obtener los mismos fines que buscan el calendario agrícola y la monografía veredal: conocer más a profundidad las dinámicas del entorno de los estudiantes y sus familias para adaptar la educación brindada a sus necesidades e intereses. Por ende, más allá del nombre de los instrumentos que se ejecuten en el aula, lo fundamental desde el punto de vista del modelo ENA es conservar los fines. En el caso del calendario agrícola y de la monografía veredal, las profesoras de los grados segundo y quinto no suelen incluirlos ni han implementado otros instrumentos que busquen objetivos similares, pero con las adaptaciones requeridas teniendo en cuenta que el modelo ENA se desarrolla en un contexto urbano y no rural, para el que inicialmente fue pensado. Por lo tanto, este tipo de ajustes no se han realizado dentro de la planeación de clase de las profesoras, aun cuando ellas reconocen la necesidad de adaptaciones encaminada a este propósito y aun cuando el modelo ENA establece la posibilidad de que el docente haga determinadas modificaciones que requiera según las necesidades de su contexto, es decir, a pesar de que cuentan con un margen de agencia importante para ajustar el proceso educativo a las características/particularidades de los estudiantes.
- Otros instrumentos se aplican, pero con finalidades diferentes o no con el sentido que se busca desde el modelo ENA. Por ejemplo, en lugar de la ficha familiar, las profesoras elaboran un anecdotario que no incluye información relacionada con intereses, expectativas, deseos, sueños de la familia, sino datos que son útiles más a nivel

administrativo de la escuela; el croquis de la vereda es una actividad más para el área de Ciencias Sociales y afines, por lo que no contribuye al conocimiento del entorno de la escuela en las demás áreas, y, finalmente, el Control de autoasistencia, más que servir para que la escuela se adapte a las necesidades y características del entorno de los estudiantes, se utiliza para hacer seguimiento y, en los casos en que se requieran, tomar medidas sancionatorias. La Escuela de Padres es una estrategia abanderada de la institución, pues no solamente contribuye a involucrar a las familias como quienes reciben el informe de notas de sus hijos e hijas, sino como quienes acompañan de manera integral su proceso de aprendizaje, por lo que allí les enseñan estrategias de crianza, según lo comentaron las profesoras Janeth y Sara durante el grupo focal y algunas de las madres de familia entrevistadas de estudiantes de los grados segundo y quinto. El Día de Logros, por su parte, se realiza con frecuencia, pero no todos los años. A veces se reemplaza por la llamada Semana cultural, la cual busca integrar a las familias mediante actividades artísticas, pero no tanto presentar los proyectos o actividades realizadas en la escuela que pueden tener un alto impacto para la comunidad. Finalmente, de acuerdo con las entrevistas realizadas a las 12 madres de familia, a las tres profesoras y a la directora, es claro que todos estos actores entienden que el deber del acudiente es estar pendiente de todo lo relacionado con el estudiante y que los profesores y directivos, por su parte, tienen la obligación de informar sobre el desempeño de cada estudiante en la escuela para así poder atender posibles dificultades que se presenten.

- Respecto a las estrategias pedagógicas derivadas de la implementación de los componentes curricular y de relación escuela-comunidad y cuyo fin es acompañar el proceso de aprendizaje de los estudiantes con mayores dificultades académicas y de convivencia no evidenciamos ninguna. Conocimos una estrategia que se desarrolla por iniciativa propia de los docentes (de ahí que solo la profesora Janeth, de grado segundo, la destacara) y que consiste en conformar equipos de trabajo que incluyan tanto a estudiantes considerados sobresalientes como a aquellos con mayores dificultades académicas y de convivencia, con el fin de que aquellos “jalonen” a estos y contribuyan a mejorar su desempeño escolar. Esta estrategia, sin embargo, no es pensada para atender las necesidades/particularidades de los estudiantes de origen social más pobre ni repercute en adaptar los objetivos curriculares a los perfiles concretos de estos estudiantes, como lo haría un programa de discriminación positiva que no solo busque igualar la producción de conocimiento, sino, sobre todo, la igualdad de oportunidades en la vida entre estos estudiantes y los que provienen de mejores condiciones socioeconómicas. Más adelante en esta investigación (capítulo 5), ahondamos

en los efectos de la estrategia por agrupamiento (promover el trabajo en equipo entre los estudiantes más sobresalientes y aquellos que presentan mayores dificultades académicas y de convivencia) y ahondaremos en otras estrategias, de implementación opcional y no opcional (es decir, estandarizadas en la institución educativa) por parte de los docentes para la atención de las necesidades/particularidades de los estudiantes con mayores dificultades académicas y de convivencia, buscando determinar si están enfocadas o no en atender las necesidades educativas de los estudiantes más pobres.

#### **Capítulo 4. Caracterización inicial de los capitales simbólicos de los estudiantes de segundo y quinto de primaria**

En el presente capítulo, entendemos lo que implica para esta investigación concebir a la escuela como un espacio abierto y que interactúa permanentemente con los contextos socioeconómicos. Nos centramos, precisamente, en aquellas circunstancias o condiciones de vida que caracterizan a los estudiantes de grados segundo y quinto de primaria que son considerados por sus profesoras como sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia, de manera que relacionamos estas condiciones iniciales y previas a la llegada de los estudiantes a la escuela (presentadas en términos de capitales simbólicos) con el correspondiente desempeño escolar de estos estudiantes.

Fuera del sistema escolar se entretajan mecanismos de desigualdad que provienen particularmente de las condiciones de vida de los estudiantes de familias pobres con respecto a las familias con mayor poder adquisitivo. Múltiples son los factores que inciden en las posiciones diferenciadas que las personas ocupan en el espacio social, como los ingresos económicos, el número de integrantes y el entorno social de las familias y el nivel educativo de los padres, los cuales se relacionan, en términos de Bourdieu (1979), con la posesión de capitales económicos, sociales y culturales, cuya interrelación dan cuenta finalmente de los capitales simbólicos. De acuerdo con Herrera Flores (2008), la distribución de capitales es determinante para establecer a quiénes efectivamente en la práctica se les garantizan los bienes materiales e inmateriales que requieren para vivir con dignidad y a quiénes no. Más allá del reconocimiento jurídico del derecho a la educación, por ejemplo, las condiciones de desigualdad actual que caracterizan a nuestro país dan cuenta que, para muchas personas de escasos recursos, no es tan fácil acceder al sistema educativo. Si, a pesar de sus bajos recursos, logran ingresar en él, muchos de ellos presentan un desempeño tanto académico como en su convivencia inferior (o no tan bueno) respecto a aquellos compañeros cuyas familias tienen mejores condiciones económicas. El papel del sistema educativo

y, en nuestro tema de interés, del modelo Escuela Nueva Activa, es determinante para o bien reducir las brechas de desigualdad o bien conservarlas o bien ampliarlas.

Teniendo en cuenta el panorama anterior, el presente capítulo indaga por lo que muchos teóricos han llamado “circunstancias de la vida” que, desde un punto de vista económico, alude a la demanda del sistema educativo (Reimers, 2002 y 1993) y que tiene que ver precisamente con la posesión de capitales económicos, sociales, culturales y, en general, simbólicos con los que los estudiantes llegan al sistema educativo y que resultan determinantes para su desempeño a lo largo de toda su trayectoria escolar. Partimos, entonces, de la hipótesis de que la escuela (o, para ser más específicos, el proceso de escolarización que tiene lugar allí) puede generar unos efectos diferenciadores entre los estudiantes de acuerdo con el lugar que ocupen en el espacio social, incidencia que, de acuerdo con Guerrero (2002), ocurre porque la escuela es un sistema abierto que recibe constantemente *feedback* del entorno social (esto es catalogado por el autor como límites externos de la organización escolar), de manera que los efectos que la experiencia escolar tiene en estudiantes de orígenes socioeconómicos diferentes es también resultado de lo que sucede fuera de ella, en contextos familiares y comunitarios.

En este sentido, el presente capítulo, en primer lugar, caracteriza de manera separada las condiciones de vida de los estudiantes (en forma de capitales simbólicos) sobresalientes, regulares y con mayores dificultades académicas y de convivencia tanto de grado segundo como de quinto de primaria. En un segundo momento, analiza la incidencia de estas condiciones iniciales en el desempeño escolar de estos estudiantes, es decir, si el hecho de poseer mayores capitales simbólicos es o no un factor de diferenciación (y en qué medida) entre los estudiantes considerados sobresalientes, regulares y con mayores dificultades académicas y de convivencia de cada uno de los grados en cuestión. En tercer lugar, la investigación trasciende el ámbito interno de cada grado y se enfoca en examinar si desde el grado segundo (uno de los iniciales de la Básica Primaria) hasta el grado quinto (el último de la Básica Primaria) se conserva alguna tendencia respecto a la incidencia de capitales simbólicos en el desempeño escolar de los estudiantes seleccionados de ambos grados; este ejercicio, con base en el aparato teórico de Bourdieu (1979), nos permite verificar si una mayor posesión de capitales simbólicos constituye o no una ventaja inicial que se conserva, debido precisamente a su carácter acumulativa, a lo largo concretamente de la Básica Primaria, ocasionando que a mayor cantidad de capitales simbólicos mejor sea el desempeño que se tenga en la escuela. Así, determinamos de qué manera el modelo Escuela Nueva Activa, mediante su implementación en la institución educativa Rafael Uribe Uribe, incide en la reproducción de las desigualdades de origen y del lugar que las personas ocupan en el espacio social.

A su vez, la indagación anterior nos permite dar cuenta de la presencia de etiquetas de padres/acudientes (o de alguna otra fuente, como profesores o compañeros de estudio) hacia estudiantes sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia y sobre cómo estas repercuten tanto en el comportamiento de los etiquetados como en la manera en la que los demás interactúan con ellos. Finalmente, el presente capítulo también nos brinda herramientas para diagnosticar los peldaños 1, 2 y 3 de la oportunidad educativa planteados por Reimers (2002), los cuales tienen una relación directa con los capitales que poseen los estudiantes como producto de su entorno familiar y comunitario, por ejemplo, la posibilidad de que un estudiante presente buena salud antes de comenzar el año escolar (peldaño 1 de la oportunidad educativa) puede depender de factores como la capacidad económica (capitales económicos) de su familias para costearse esta necesidad básica (en caso de que no se cuente con ayuda pública al respecto).

Los datos que sirven de insumo para este capítulo son producto de la revisión documental del PEI, de la caracterización socioeconómica que tiene la Institución Rafael Uribe Uribe sobre los estudiantes de segundo y de quinto de primaria (el anecdotario) y de los cuestionarios y de las entrevistas realizadas a las profesoras de segundo y quinto (y también de una entrevista hecha a la profesora de primero, quien no pudo participar en toda la investigación), a la coordinadora y a los estudiantes de cada grado que fueron considerados sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia por sus respectivas profesoras.

#### **4.1 Criterios de clasificación de estudiantes sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia**

Previamente a la segunda sesión de entrevistas, las profesoras de segundo y quinto de primaria completaron un formato (anexo 4 de esta investigación), en el que identificaron a aquellos estudiantes de sus respectivos cursos que consideran sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia. Basados en esta selección fue que conversamos durante la segunda sesión de entrevistas, de manera que así pudiéramos saber su percepción de cada uno de estos grupos de estudiantes, la metodología de enseñanza igual/diferente de acuerdo con sus necesidades y particularidades y, en general, aquellas áreas en las que mejor se desempeñan y en las que no tanto, así como las razones por las que creían que esto ocurría.

Los criterios unificados que se tuvieron en cuenta para la selección de estos tres grupos de estudiantes se relacionan tanto con su desempeño académico (avance en las Guías de Aprendizaje, resultados en pruebas test, trabajos destacados y reconocimientos por su desempeño) como relacionados con su comportamiento y convivencia (roles de liderazgo dentro de su grupo de trabajo o clase, ausencia de llamadas de atención y reconocimientos por su buen comportamiento).

Estos criterios son coherentes con los que establece el modelo ENA como fundamentales para valorar el impacto del modelo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Fundación Escuela Nueva Activa, 2017) y, por lo tanto, orientan las representaciones que realizan los docentes sobre el desempeño general de sus estudiantes (Gilly, 1980 y Rogers, 1987). La finalidad, además, de incluir factores tanto cognitivos como socioemocionales es examinar de manera integral la incidencia del modelo Escuela Nueva Activa en el desempeño de los estudiantes seleccionados, más allá de sus resultados en pruebas test (transcendiendo una investigación de naturaleza descriptiva, que es la más frecuente en relación con el modelo ENA), para determinar las implicaciones que la implementación de los componentes curricular y de relación escuela-comunidad tienen en el proceso de aprendizaje de los estudiantes incluidos en cada una de estas categorías propuestas.

#### 4.1.1 Grado segundo: estudiantes sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia

A continuación, presentamos el formato de estudiantes sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia diligenciado por la profesora Janeth, responsable del grado segundo. Por temas de reserva, hemos optado por cambiar los nombres reales de los estudiantes:

**Tabla 4**

*Formato diligenciado de estudiantes sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia*

Criterios	Nivel de avance en el desarrollo de las Guías de Aprendizaje con respecto al avance esperado	Trabajos destacados y/o menciones	Valoración/es en cuanto a la evaluación diagnóstica/formativa/sumativa (resultados en pruebas tipo test, observación en clase, etc.)	Registro en el observador, llamada de atención u observación positiva/negativa de algún docente, estudiante o miembro de la comunidad educativa	Rol destacado dentro del Gobierno Estudiantil y/o comités, así como en actividades como el Día de logros, Día de la Familia, etc.	Conflictos o acciones positivas destacadas respecto a la convivencia, trabajo cooperativo y empatía (anécdotas, situaciones de clase, etc.)
<b>1. ESTEBAN CORTESE TELLEZ</b>	Envía evidencias completas y en el tiempo esperado	Excelente en su rendimiento y comportamiento	Buenos resultados	Tiene iniciativa, es responsable	Se desempeña muy bien en el proyecto en que participa	Buen compañero, en los grupos de trabajo organiza y aporta a sus compañeros

<b>2. JUAN JOSE VALENCIA MUÑOZ</b>	Entrega evidencias completas y a tiempo.  Tiene iniciativa para desarrollar temas que aún no han sido vistos	Expresa muy bien sus ideas	Buenos resultados	Tiene iniciativa, le gusta ir más adelante en los temas.	Le gusta participar en las actividades culturales.	Tiene liderazgo.
Criterios adicionales: No aplica						
<b>Estudiantes regulares</b>						
<b>1. NICOLÁS PINZÓN</b>	Es responsable.	Sus trabajos y cuadernos son muy bien presentados, con orden.	Podrían ser mejores.		Dibuja y colorea muy bien	Tiene una buena convivencia
Criterios adicionales: No aplica						
<b>Estudiantes con dificultades académicas y de convivencia</b>						
<b>1. SARA JULIETH GONZÁLEZ ÁVILA</b>	Extra edad y sin el proceso lector.					
<b>2. FRANCISCO JAVIER VALENCIA ALDANA</b>	Dificultad cognitiva.  Sin proceso lector					
<b>3. NICOLÁS ALEJANDRA MONSALVE</b>	Dificultad de concentración y de aprendizaje	No tiene buena actitud para realizar las actividades que se le asignen	No se destaca			Solo piensa en jugar y no se concentra en realizar las actividades de la escuela
Criterios adicionales: No aplica						

Nota: elaboración propia.

Como caracterización general del grado segundo, según el anecdotario de la institución, el curso tiene en total 25 estudiantes, de los cuales solo cuatro de ellos pertenecen a estrato 1 y el

resto a los estratos dos (este dato resulta contrario a la indicación del PEI respecto a que la mayoría de los estudiantes son de estrato 1). La mayoría de ellos están afiliados a una EPS, a excepción de dos estudiantes que tienen régimen subsidiado (Sisbén) y sus edades se encuentran entre los 6 y 8 años. Los estudiantes incluidos en las categorías de sobresaliente, regulares y quienes requieren un mayor seguimiento académico y de convivencia son, en total, 6 de los 25 estudiantes de este grado. Lo anterior implica que nuestro corpus en relación con el total de estudiantes de grado segundo constituye solo una pequeña muestra, por lo que el análisis y las conclusiones de esta investigación de ninguna manera se pueden generalizar, más sí pueden dar cuenta de determinadas tendencias.

Procederemos ahora a caracterizar a los estudiantes incluidos en cada una de estas categorías (sobresalientes, regulares y quienes requieren un mayor seguimiento académico y de convivencia), apelando a sus capitales económicos, sociales y culturales provenientes de su entorno familiar y comunitario, de manera que podamos explicitar aquellos factores que puedan ser los causantes de las diferencias en sus respectivos desempeños en la escuela. Esta caracterización nos servirá de insumo para analizar posteriormente el capital simbólico de cada estudiante y determinar si este garantiza o no las condiciones que, según la mayoría de los aspectos incluidos en los primeros tres peldaños de la igualdad de oportunidades educativa planteados por Reimers (2002), como el estado de salud de los estudiantes, el espacio del que dispone la escuela, la distancia entre los hogares y la institución educativa, la disposición de las madres/acudientes para matricular a sus hijos e hijas en la escuela, así como la percepción de ellas entorno al trato y la metodología que utilizan los docente, y las asistencia de los estudiantes, son indispensables para poder afirmar que todos los estudiantes, sin importar su procedencia o condición social, tienen una igualdad de oportunidades educativas.

#### **4.1.1.1 Estudiantes de grado segundo y sus capitales**

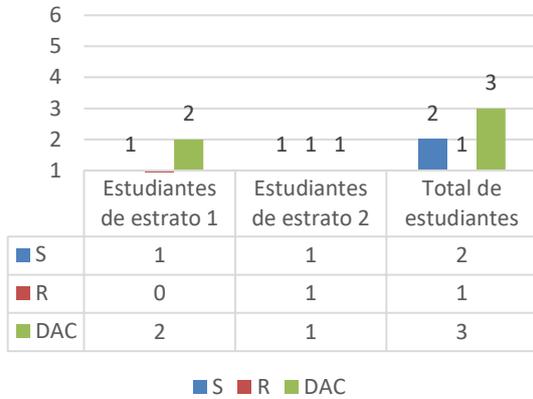
Con base en el formato diligenciado por la profesora Janeth, lo primero a resaltar es que los estudiantes sobresalientes, Esteban Cortés Téllez y Juan José Valencia Muñoz, se destacan en todos los criterios académicos y de convivencia señalados en él. El único estudiante regular, llamado Nicolás, presenta un buen desempeño en estos aspectos, aunque podría ser mejor de acuerdo con el criterio de la profesora. En lo que respecta a los estudiantes con mayores dificultades académicas y de convivencia, se caracterizan por procesos lectores lentos e incluso por dificultades consideradas de aprendizaje (a modo de precepción, más no por un diagnóstico médico) y no cuentan con ningún reconocimiento por su convivencia ni participan en comités del Gobierno Estudiantil.

Para facilitar el análisis de la información anterior, hemos concretados en el siguiente cuadro los aspectos más importantes respecto a los capitales económicos, culturales y sociales de los estudiantes sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia del grado segundo. Si se quiere conocer detalladamente los capitales de cada uno de estos estudiantes, remitirse al anexo 5 de esta investigación:

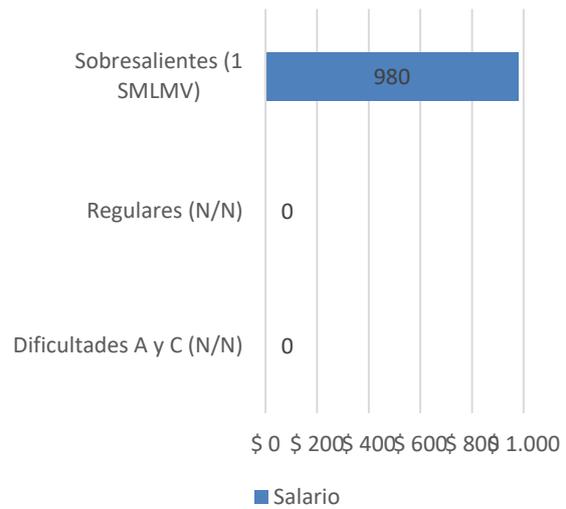
#### Gráfica 5

*Gráfica resumen condiciones de vida de los estudiantes sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia*

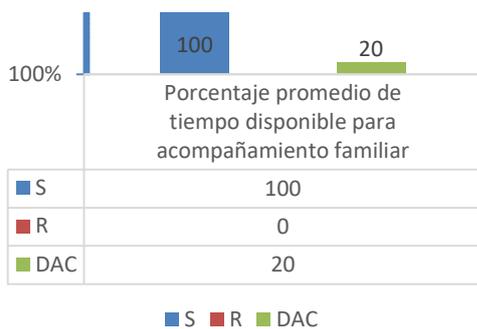
### Estudiantes sobresalientes (S), regulares (R) y con dificultades académicas y de convivencia (DAC)



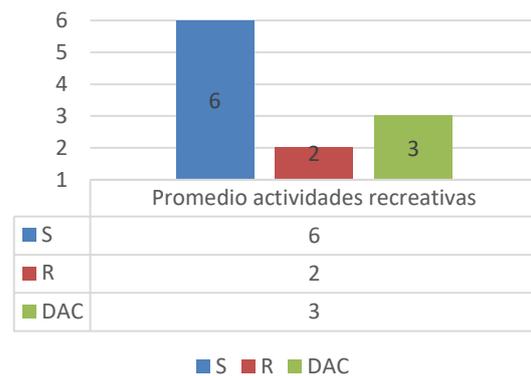
### Promedio salario



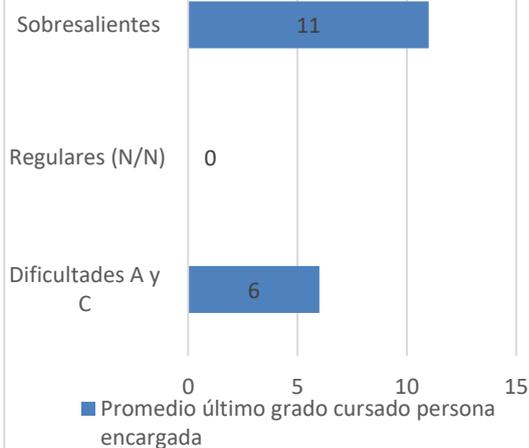
### Estudiantes sobresalientes (S), regulares (R) y con dificultades académicas y de convivencia (DAC)



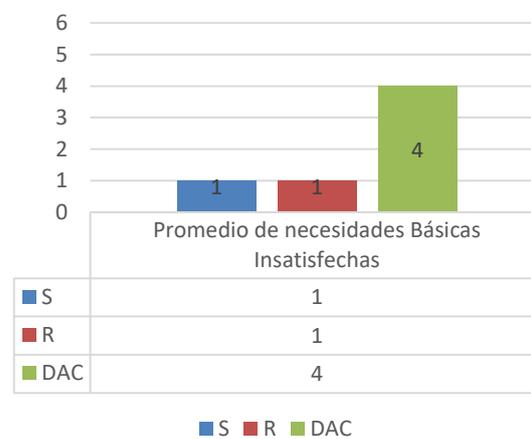
### Estudiantes sobresalientes (S), regulares (R) y con dificultades académicas y de convivencia (DAC)

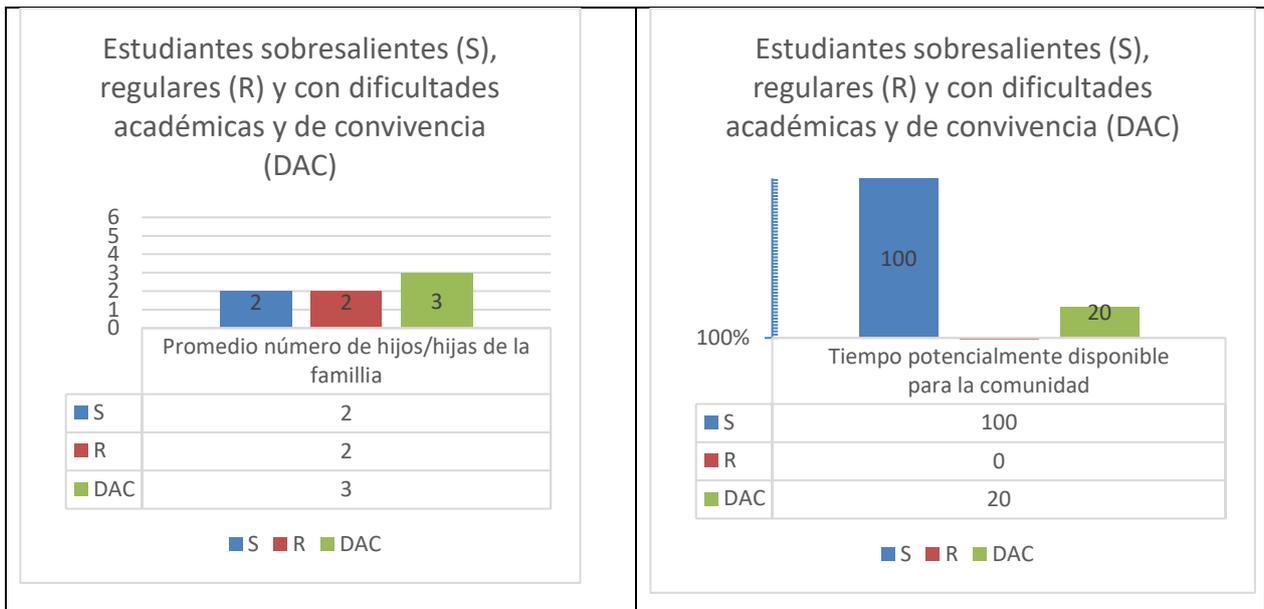


### Grado de escolarización de persona encargada



### Estudiantes sobresalientes (S), regulares (R) y con dificultades académicas y de convivencia (DAC)





Elaboración propia a partir de la información obtenida durante la investigación

#### 4.1.1.2 Conclusiones parciales sobre los estudiantes sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia

Algunas de las conclusiones que podemos extraer de la sistematización anterior son las siguientes:

- El estrato no parece ser un factor determinante entre los estudiantes sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia seleccionados, pues encontramos que hay estudiantes de los tres grupos que viven en barrios considerados de estrato 2 (el estrato más alto que, según el anecdotario, hay en el curso). Sin embargo, un aspecto que sí parece ser diferenciador es el ingreso familiar, pues, a diferencias de las familias de los estudiantes regulares y con dificultades académicas y de convivencia cuyos ingresos dependen de los días que trabajan y no cuentan con un contrato fijo ni con prestaciones sociales, las familias de los estudiantes sobresalientes tienen ingresos fijos equivalentes al salario mínimo. Este mayor capital económico va acompañado de un menor número de integrantes de las familias de los estudiantes sobresalientes (tanto Esteban como Juan José tienen uno y dos hermanos correspondientemente), lo cual contrasta con los casos de Nicol y de Francisco, quienes tienen tres y cuatro hermanos respectivamente. Esto reduce la capacidad económica de las familias de los estudiantes con mayores dificultades académicas y de convivencia para atender las necesidades de cada uno de sus hijos, lo cual se refleja en una menor satisfacción de sus necesidades básicas, sobre todo alimentación y vivienda. Aunque Nicolás (un estudiante regular) convive con Sara (una estudiante con mayores dificultades académicas y de

convivencia) y ambos están a cargo de Sandra, Sara, en realidad, fue adoptada por la mamá de Nicolás, aspecto que puede incidir en que la niña haya tenido un menor acompañamiento familiar en su proceso de aprendizaje previo a la adopción, lo que puede explicar el rezago que presenta en relación con Nicolás.

A su vez, los padres de los estudiantes sobresalientes han finalizado sus estudios de secundaria (mayor capital cultural institucionalizado); por su parte, las familias/acudientes de los demás estudiantes tienen un menor nivel de escolarización (exceptuando a la madre de Nicol, quien también terminó la secundaria, pero en otro país Venezuela, por lo que su condición de migrante le ha impedido acceder a mejores condiciones de vida).

Los capitales económicos derivan en otros factores diferenciadores entre las familias, a saber, las madres de los estudiantes sobresalientes disponen del tiempo suficiente para acompañar el proceso de aprendizaje de sus hijos, mientras sus esposos se dedican al trabajo. Lo anterior contrasta con los casos de los estudiantes regulares y con mayores dificultades académicas y de convivencia, cuyas madres no disponen de tiempo para acompañarlos en la realización de las actividades escolares (este es el caso de Nicol y Francisco). Esta situación es todavía más diciente en el caso de Nicolás y de Sara, pues su madre no puede cuidarlos en ningún momento, por lo que ha encargado su cuidado a una amiga de la familia llamada Sandra. Una mayor disponibilidad de tiempo permite que las madres de los estudiantes sobresalientes, por un lado, dediquen mayor tiempo a realizar actividades culturales y recreativas con sus hijos y a apoyar los gustos de ellos y, por otro lado, tengan un mayor conocimiento de su comunidad (capitales sociales), así como posibilidades de relacionarse con sus integrantes (aunque suelen dedicarse a las labores del hogar, por lo cual no tienen mucho tiempo para integrarse a las actividades de la comunidad). Esto implica que conocen con mayor profundidad las características familiares y sociales de sus vecinos y tienen una mejor relación con ellos, lo cual les permite obtener eventuales favores en distintos aspectos de interés, como a nivel económico, cuando así lo requieren. El vínculo comunitario en el caso de las madres de Francisco, Nicol y de Nicolás y Sara (a excepción de Nicolás y Sara, cuya persona encargada de su cuidado general, Sandra, sí tiene un amplio conocimiento de su comunidad e, incluso, es reconocida como líder) resulta casi inexistente porque la carga laboral lo impide. La madre de Nicol, al ser inmigrante, ve aún más deteriorado el conocimiento y las relaciones con su comunidad, pues aunque tiene familiares en Calarcá, no conoce a sus vecinos ni conoce el municipio y no cuenta con nadie que la apoye económicamente, salvo su pareja que está desempleada actualmente. Así las cosas, vemos que los capitales simbólicos, es decir, el conjunto de

capitales económicos, culturales o de otro tipo que son conocidos y reconocidos en un determinado espacio social (Bourdieu, 1979), son mayores en los estudiantes sobresalientes y van disminuyendo en el caso del estudiante regular y, todavía más, en el caso de los estudiantes con mayores dificultades académicas y de convivencia.

- Respecto a los peldaños de la oportunidad educativa planteados por Reimers (2002), concluimos lo siguiente en cuanto al primer peldaño. Todas las madres/acudientes de los seis estudiantes seleccionados de grado segundo están dispuestas a seguir matriculando a los niños en los siguientes cursos. Además, reconocen la importancia de la educación para el futuro de los estudiantes y, en la medida de lo posible, están dispuestas a apoyarlos en la continuación de sus estudios, incluso hasta la universidad. Por su parte, las instalaciones de la Institución Rafael Uribe Uribe son bastantes amplias, como lo pudimos constatar durante la observación no participante (además fue un criterio en el que coincidieron madres/acudientes, profesoras y la coordinadora de la institución). En general, todos los estudiantes viven cerca de la escuela (entre 10 y 15 minutos caminando), excepto la familia de Nicol, cuya distancia de la escuela ronda entre los 30 y 40 minutos en transporte y la familia de Juan José quienes de vivir cerca de la institución, al inicio del año 2020, se trasladaron a mitad de año a Quebrada Negra, un poblado que queda aproximadamente a 40 minutos de la institución, debido a que el valor del arriendo allí era menor.
- En lo concerniente a los peldaños dos y tres de la oportunidad educativa, resaltamos que todos los estudiantes, excepto Francisco, asisten regularmente a clase. Debido a que se enferma recurrentemente de neumonía, Francisco debe faltar a clase, por lo que la profesora Yaneth le asigna trabajo para que realice en casa y así pueda nivelarse un poco con sus compañeros y compañeras. Además de Francisco, Nicol también presenta complicaciones de salud, las cuales, aunque no se ven agravadas por las condiciones de su vivienda (como en el caso de Francisco, quien resulta afectado porque su vivienda tiene un patio abierto que permite el tránsito libre y constante de viento), sí son varias las patologías médicas diagnosticadas en ella, por lo que requiere un seguimiento médico constante. Esta situación se agudiza porque la alimentación que recibe la niña a veces no es la adecuada debido a dificultades económicas. Respecto a la metodología empleada por la docente Janeth, esta corresponde con la propuesta en el modelo Escuela Nueva Activa, de manera que realiza evaluación formativa para valorar el progreso de sus estudiantes y lleva a cabo un proceso inductivo mediante el uso de Guías de Aprendizaje (aunque no siga a pie de la letra las actividades de las Guías de Aprendizaje, sí procura reemplazarlas por otras que se ajusten a las características/particularidades de sus estudiantes, sin perder de vista que, a su vez, correspondan con el proceso pedagógico propuesto

inicialmente en las guías). Como vemos, las complicaciones de salud afectan a los estudiantes con mayores dificultades académicas y de convivencia.

- Dentro de las percepciones que las madres/acudientes tienen sobre el desempeño de los estudiantes, encontramos que son muy positivas en las madres de los estudiantes sobresalientes. Esta situación contrasta con la valoración que realiza la acudiente de Nicolás y Sara, quien considera que ambos niños son “lentos” para Matemáticas y Lenguaje respectivamente. En el caso de Nicol, la madre es consciente de las dificultades de la niña (en la lectura, por ejemplo), pero reconoce y valora sus progresos. La madre de Francisco, finalmente, se enfoca no tanto en el desempeño de su hijo, sino en que distintos profesores no le dedican el tiempo que él requiere para entender los temas vistos. Posiblemente, una razón por la que Sandra considera que Nicolás y Sara son lentos tenga que ver con el hecho de que ella no es su madre y se siente con más libertad para expresarse así de ambos niños. Vemos entonces que las valoraciones y las etiquetas, a medida que los estudiantes van presentando un desempeño escolar menor, van siendo menos positivas. Más adelante analizamos con más detenimiento si esto, tal como lo explica Apple (1979), se convierte en un obstáculo o no al momento de cambiar las razones que originalmente justificaron las etiquetas.

#### 4.1.2 Grado quinto: estudiantes sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia

A continuación, presentamos el formato de estudiantes sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia diligenciado por la profesora Sara, responsable del grado quinto. Por temas de reserva, hemos optado por cambiar los nombres reales de los estudiantes:

**Tabla 6**

*Formato diligenciado de estudiantes sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia*

Criterios	Nivel de avance en el desarrollo de las Guías de Aprendizaje con respecto al avance esperado	Trabajos destacados y/o menciones	Valoración/es en cuanto a la evaluación diagnóstica/formativa/sumativa (resultados en pruebas tipo test, observación)	Registro en el observador, llamada de atención u observación positiva/negativa de algún docente, estudiante o miembro de la comunidad educativa	Rol destacado dentro del Gobierno Estudiantil y/o comités, así como en actividades como el Día de logros, Día de la	Conflictos o acciones positivas destacadas respecto a la convivencia, trabajo cooperativo y empatía (anécdotas, situaciones de clase, etc.)
Nombre de los estudiantes sobresalientes						

			n en clase, etc.)		Familia, etc.	
<b>1. Laura Manuela Zapata Sepúlveda</b>	Avance superior, ha entregado todas las guías de todas las asignaturas.	Video del english day, izo bandera.	Valoración superior.	No tiene llamados negativos, solo observaciones positivas por su excelente comportamiento y desempeño académico por parte de los demás docentes.	Hace parte del comité de PAE de la I.E.	Siempre está presta a ayudar a sus compañeros, explicarles los temas o actividades que no entiendan, a compartir sus materiales.
<b>2. Santiago López Osorio</b>	Avance superior, ha entregado todas las guías de todas las asignaturas.	Ocupó el primer puesto en el primer periodo.	Valoración superior.	No tiene llamados negativos, solo observaciones positivas por su excelente comportamiento y desempeño académico por parte de los demás docentes.	Hace parte del comité de control de asistencia.	Le gusta colaborarle a los profesores, es monitor.

Criterios adicionales:

#### Estudiantes regulares

<b>1. Jhon Deibi Ballesteros Benavides</b>	Entrega varias guías desarrolladas en todas las áreas.	No tiene ningún trabajo que destaque o que sea de mención.	Al iniciar el año escolar tenía un desempeño alto, pero en la virtualidad su desempeño pasó a ser básico, ya que entrega las guías tarde o incompletas.	No tiene llamados de atención negativos, pero los profesores le solicitan participar más activamente de las clases.	No destaca en ningún rol porque no le interesa formar parte de un comité.	Se lleva muy bien con todos sus compañeros, siempre está dispuesto a escucharlos y compartir tiempo con ellos. No es muy bueno con el trabajo en equipo, ya que no pone de su parte para el trabajo.
<b>2. Jhojan David Moreno Godoy</b>	Entrega varias guías desarrolladas en todas las áreas.	Su video del baile en familia de la semana cultural fue ganador.	Al iniciar el año escolar tenía un desempeño básico y continua así, ya que entrega las guías tarde o incompletas. Entrega lo	No tiene llamadas de atención negativas, aunque los profesores le indican que debe esforzarse más en la entrega de sus trabajos porque no siempre cumplen con los criterios de evaluación y le solicitan participar	No destaca en ningún rol porque no le interesa formar parte de un comité.	No es muy bueno con el trabajo en equipo, ya que no pone de su parte para el trabajo. Se le dificulta establecer relaciones con todos sus compañeros.

			mínimo de cada área.	más activamente de las clases.		
Criterios adicionales:						
<b>Estudiantes con dificultades académicas y de convivencia</b>						
<b>1. Nicolás Andrés Duque Díaz</b>	En la presencialidad es muy bueno, de los mejores, pero desde que estamos en clases virtuales no ha entregado una sola guía de trabajo.	Tenía menciones en el área de inglés y matemáticas en la presencialidad.	Su desempeño es bajo.	Tiene algunos llamados de atención negativos por conflictos con otros compañeros.	No destaca dentro de las actividades ni pertenece a ningún comité.	Le gusta jugar con la mayoría de sus compañeros.
<b>2. Emily Yulieth Moreno Castro</b>	Su desempeño no siempre ha sido el mejor, pero desde que estamos en clases virtuales no ha entregado una sola guía de trabajo en ninguna de las áreas.	No tiene menciones ni actividades destacadas.	Su desempeño es bajo.	Tiene algunos llamados de atención negativos por conflictos con otros compañeros.	No destaca dentro de las actividades ni pertenece a ningún comité.	No contribuye de manera positiva a la convivencia del grupo. Suele tener peleas o discusiones con sus compañeros.
Criterios adicionales:						

Nota: elaboración propia.

#### 4.1.2.1 Estudiantes de grado quinto y sus capitales

Como caracterización general del grado quinto, según su anecdotario, el curso tiene en total 35 estudiantes (10 estudiantes más respecto a grado segundo), de los cuales 12 pertenecen al estrato 1 y 23 al estrato 2 (este dato resulta contrario a la indicación del PEI respecto a que la mayoría de los estudiantes de la institución son de estrato 1). La mayoría de ellos están afiliados a una EPS, a excepción de dos estudiantes que tienen régimen subsidiado (Sisbén) y sus edades se encuentran entre los 8 y 12 años. Ya en cuanto a los estudiantes seleccionados por la profesora Sara, tenemos que los aspectos en los que los estudiantes sobresalientes se destacan por encima de los dos grupos restantes se refieren a que son miembros de distintos comités del Gobierno Estudiantil o participan en proyectos institucionales, presentan anotaciones positivas en el observador por su buen comportamiento y desarrollan adecuadamente las actividades de las Guías de Aprendizaje. Por su parte, los estudiantes regulares no suelen destacar ni a nivel académico (desarrollan unas Guías de Aprendizaje bien y otras no) ni en cuanto a su comportamiento (no registran anotaciones ni positivas ni negativas en el observador y no participan ni en comités ni en proyectos institucionales). Aquellos estudiantes que requieren un mayor seguimiento, finalmente, presentan notas negativas en el observador, su comportamiento muchas veces amerita llamadas de atención y su desarrollo de las Guías de Aprendizaje evidencia dificultades en la comprensión de los temas.

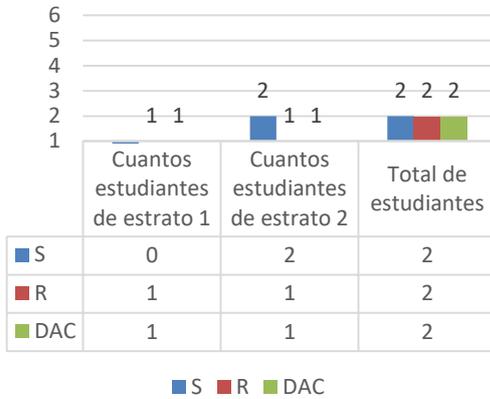
Es importante destacar nuevamente que el número de estudiantes incluidos en las categorías de sobresaliente, regulares y quienes requieren un mayor seguimiento académico y de convivencia fueron, en total, 6 (al igual que en grado segundo) de los 35 estudiantes de este grado. Nuestro corpus de análisis, en este sentido, es aún más pequeño aquí que en segundo, teniendo en cuenta el número total de estudiantes de dicho grado. En este sentido, nuestro análisis y las conclusiones de esta investigación no se pueden generalizar, sino solo evidenciar determinadas tendencias que pueden ser corroboradas o cuestionadas a medida de que se aumenta el corpus de análisis.

Para facilitar el análisis de la información anterior, al igual que en el grado segundo, hemos concretados los aspectos más importantes respecto a los capitales económicos, culturales y sociales de los estudiantes sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia en el siguiente cuadro. Si se desea conocer al detalle las condiciones de vida de estos estudiantes, remitirse al anexo 6 de esta investigación:

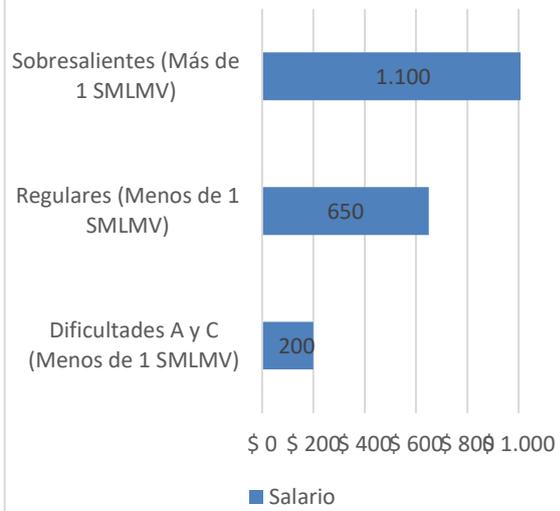
### **Gráfica 7**

*Gráfica resumen condiciones de vida de los estudiantes sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia*

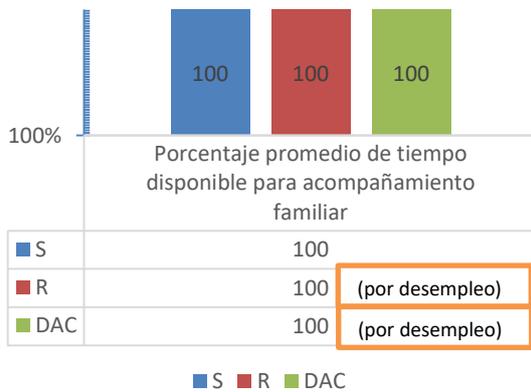
### Estudiantes sobresalientes (S), regulares (R) y con dificultades académicas y de convivencia (DAC)



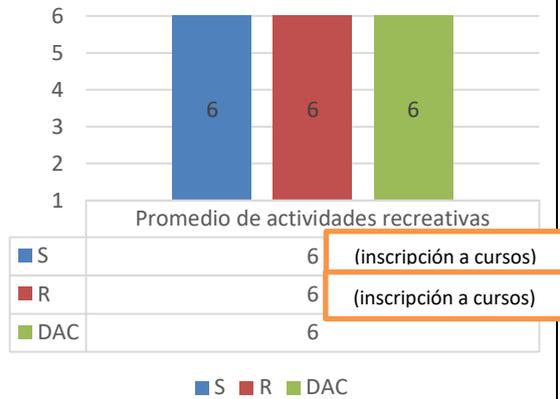
### Promedio salario

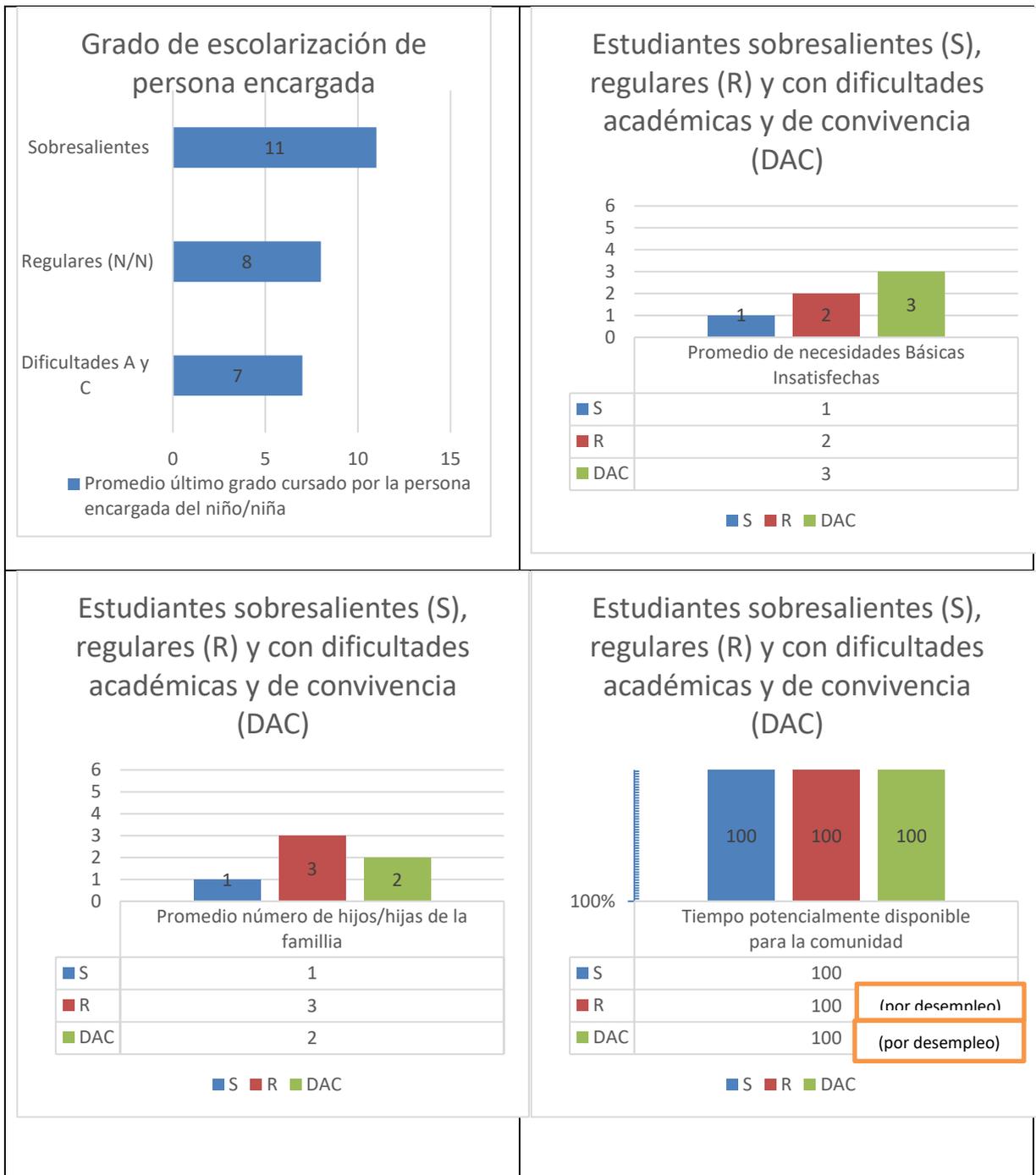


### Estudiantes sobresalientes (S), regulares (R) y con dificultades académicas y de convivencia (DAC)



### Estudiantes sobresalientes (S), regulares (R) y con dificultades académicas y de convivencia (DAC)





Elaboración propia a partir de la información obtenida durante la investigación

### 1.2.2 Conclusiones parciales sobre los estudiantes sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia

Las principales conclusiones que extraemos de la caracterización de capitales de los estudiantes de grado quintos son:

- En este grado, parece que el estrato socioeconómico es un factor diferenciador entre los estudiantes sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia en el

sentido de que al estrato más alto, es decir al 2, pertenecen los dos estudiantes sobresalientes (Laura y Santiago); por su parte, los estudiantes de estrato 1 se encuentran en el grupo de los regulares (Jhojan David) y de los que presentan mayores dificultades (Emily Yulieth). Como es de esperarse, esta brecha en cuanto a los capitales económicos también se observa en los ingresos familiares, puesto que los padres de los estudiantes sobresalientes tienen ingresos iguales o superiores al salario mínimo legal vigente para el año 2020 (superando incluso el millón de pesos, como en el caso de los padres de Santiago); situación que contrasta con los ingresos de los padres de los estudiantes regulares (entre \$600.000 y \$700.000) y de los padres de los estudiantes con mayores dificultades (ingresos, en general, por debajo de \$600.000). La situación para las familias de los estudiantes regulares y con mayores dificultades académicas y de convivencia se hace aún más difícil si tenemos en cuenta que la cantidad de hijos (hasta cuatro hijos) y miembros que dependen de los ingresos totales mensuales es mayor (familias extendidas que, en su mayoría, están conformadas por más de seis personas); situación diferente encontramos en las familias de los estudiantes sobresalientes, cuyo número de integrantes es mucho menor (entre tres y cuatro), incluyendo los niños y niñas menores. La inestabilidad laboral de las familias de los estudiantes regulares y con mayores dificultades académicas y de convivencia, reflejada en que la mayoría de madres están desempleadas en la actualidad, incide en que las necesidades básicas insatisfechas de estas familias sean mayores, no solo en lo que se refiere a la alimentación (que, en muchos casos, no es balanceada y ha afectado el desempeño escolar de los niños y niñas), sino también en aspectos como vivienda, salud y educación, debido a que, en las épocas de desempleo, no es posible cumplir con estas obligaciones como se quisiera. Igualmente, el nivel de escolarización (capital cultural institucionalizado) es mayor en las familias de los estudiantes sobresalientes, quienes han realizado estudios técnicos e incluso han comenzado estudios universitarios (como en el caso de la mamá de Laura), los cuales han tenido que interrumpir por dificultades económicas. A pesar de contar con más años de estudio, las madres de los estudiantes sobresalientes no tienen necesidad de trabajar (o lo hacen de manera intermitente, como en el caso de la mamá de Santiago), de modo que pueden estar la mayor parte de tiempo o tiempo completo dedicadas a las labores del hogar y a acompañar el proceso de aprendizaje de sus hijos. Lo anterior contrasta con el nivel de escolarización de las familias de los estudiantes regulares y con dificultades académicas y de convivencia, pues en ellas no encontramos ningún caso en el que el padre y la madre hayan terminado su bachillerato (el máximo grado cursado es octavo). La situación de desempleo en la que se encuentran muchas de las madres acudientes de estos niños ha facilitado que puedan dedicarle mayor tiempo a sus hijos; sin embargo, esta no es la situación que consideran ideal,

sino producto de las circunstancias porque, si bien están interesadas en realizar dicho acompañamiento, reconocen que es fundamental que ellas trabajen para contribuir a aliviar los gastos del hogar (esta necesidad es aún mayor en el caso de la madre de Nicolás, la única que nunca ha contado con el apoyo económico del papá del niño). Lo anterior explica que, aunque la participación de todas las familias en las actividades de la escuela es activa, ni las razones ni las circunstancias por las que esto ocurre son iguales: circunstancias favorables respecto a las madres de los estudiantes sobresalientes y, en la mayoría de casos, adversas para las madres de los demás estudiantes. El conocimiento de la comunidad y el nivel de integración a ella es mayor en el caso de las madres de los estudiantes sobresaliente, sobre todo, de la madre de Laura, quien no solo tiene un conocimiento profundo de las condiciones de vida de sus vecinos, hasta el punto de considerar que los niños y niñas del barrio son como “sus hijos”, sino que también se considera una persona líder, quien toma la iniciativa para realizar distintas actividades de integración tanto para los menores como para los adultos. En el caso de la mamá de Santiago, vemos que, aunque el conocimiento que tiene sobre la comunidad es muy amplio, la forma de ser de ella es más reservada y menos sociable, por lo que dedica su mayor empeño a las labores de la casa. Ambas madres, a pesar de estas diferencias, manifiestan una percepción positiva de la convivencia en el barrio. Las familias de los estudiantes regulares y con mayores dificultades académicas y de convivencia presentan mayores complicaciones al momento de integrarse con la comunidad, pues en sus respectivos barrios ocurren con más frecuencia problemáticas de drogadicción y de violencia (incluso de pandillas que cumplen el rol de la autoridad en los territorios), por lo que optan por ser indiferentes ante la situación de sus vecinos o por reconocer que es mejor no meterse con ellos. Su percepción de la convivencia en estos barrios es, en general, negativa. Otro aspecto que vale la pena resaltar es que, en muchos casos, las familias de los estudiantes regulares y con dificultades académicas y de convivencia conocen a personas que pertenecen a estratos sociales más altos (sucede en menor proporción en las familias de estudiantes sobresalientes) o bien porque han trabajado como señoras del servicio en estas casas o bien porque simplemente tenían buenas relaciones, hasta cuando estas personas comenzaron a realizar actividades políticas, momento en el cual perdieron comunicación (porque ellas se volvieron creídas o simplemente no quisieron seguir en contacto). El análisis anterior conlleva la siguiente conclusión respecto a los capitales simbólicos de los estudiantes de grado quinto: estos capitales son mayores en las familias de los estudiantes sobresalientes y van disminuyendo progresivamente conforme pasamos a los estudiantes regulares y, finalmente, a los estudiantes con mayores dificultades académicas y de convivencia.

- Respecto al primer peldaño de la oportunidad educativa planteado por Reimers (2002), concluimos lo siguiente: todas las madres/acudientes de los seis estudiantes de grado quinto están dispuestas a seguir matriculados a los niños en los siguientes cursos. Su motivación se basa en que reconocen la importancia de la educación para el futuro de los estudiantes, por lo que están dispuestas a apoyarlos en sus estudios, incluso hasta la universidad. Como ya resaltamos anteriormente, las instalaciones de la Institución Rafael Uribe Uribe son bastante amplias, como lo pudimos constatar también durante la observación no participante (además fue un criterio en el que coincidieron madres/acudientes, profesoras y la coordinadora de la institución). En general, todos los estudiantes viven cerca de la escuela (entre 10 y 15 minutos caminando), excepto la familia de Jhojan David, cuya distancia de la escuela ronda entre los 40 minutos en transporte.
- En lo concerniente al segundo y tercer peldaño, resaltamos que todos los estudiantes asisten regularmente a clase. Se puede apreciar que, en general, todos los estudiantes se encuentran en adecuadas condiciones de salud, con algunas complicaciones como en el caso de Santiago, quien sufre de gastritis por la presencia de la *H pylori*, y como ocurre con Jhon Deibi, quien sufre de constantes dolores de cabeza debido a un accidente que tuvo cuando visitaba a su padre en Bogotá. Respecto a la metodología empleada por la docente Sara, esta corresponde con la propuesta por el modelo Escuela Nueva Activa, de manera que realiza evaluación formativa para valorar el progreso de sus estudiantes y lleva a cabo un proceso inductivo mediante el uso de Guías de Aprendizaje. No vemos, entonces, factores de diferenciación contundentes entre los tres grupos de estudiantes respecto a estos aspectos.
- Dentro de las percepciones que las madres/acudientes tienen sobre el desempeño de los estudiantes, encontramos que son muy positivas en las madres de los estudiantes sobresalientes. La valoración que hacen las madres de los estudiantes regulares y con dificultades académicas y de convivencia no son completamente positivas, pues reconocen que sus hijos presentan complicaciones debido a que se distraen mucho en clase (caso Jhon Deibi) o que su expresión oral no es la adecuada (caso Jhojan David). Ya en lo que respecta a la opinión que tienen las madres de los estudiantes con mayores dificultades académicas y de convivencia encontramos que no es completamente positiva en el caso de Nicolás (porque, aunque es muy “pilo”, se distrae mucho) y, en el caso de Emily, la madre considera que ella ha mejorado (es decir, es una percepción que parte de lo negativo hasta resaltar lo positivo), lo cual demuestra que también puede hacer las cosas bien (en el fondo, antes había la idea de que “posiblemente” no podía hacerlo). El caso de la estudiante Emily, estudiante incluida en el grupo de mayores dificultades académicas y de convivencia, es el único que documentamos en el que una

profesora le asigna una etiqueta negativa a una estudiante, concretamente “la lenta”, catalogación que, de acuerdo con los planteamientos de Apple (1979), se convierte en un obstáculo al momento de cambiar las razones que originalmente la motivaron.

#### **4.2 Conclusiones generales del capítulo**

A lo largo de este capítulo hemos caracterizado las condiciones socioeconómicas y, en general, los capitales simbólicos de los estudiantes sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia de los grados segundo y quinto de primaria de la Institución Rafael Uribe Uribe. Esto con el propósito de analizar cómo determinadas condiciones de vida se relacionan con el desempeño de estos estudiantes en la escuela y con la valoración que sobre ellos realizan sus respectivas profesoras. Teniendo en cuenta lo anterior, precedemos ahora a relacionar las conclusiones parciales presentadas tanto en el grado segundo como en el grado quinto con el fin de valorar la incidencia del modelo Escuela Nueva Activa, cuyo grado de implementación, como vimos, se da sobre todo en los componentes curricular y escuela-comunidad, objetos de análisis en esta investigación, en la igualdad de oportunidades educativas en la básica primaria de dicha institución:

- Los capitales simbólicos de los estudiantes considerados sobresalientes tanto de grado segundo como de quinto son mayores que los de estudiantes regulares y con dificultades académicas y de convivencia. Esto implica que su capital económico es mayor (principalmente los ingresos familiares y, en un segundo nivel de importancia, el estrato social, aspecto no tan relevante en grado segundo), de manera que presentan una mejor satisfacción de sus necesidades básicas, como alimentación, vivienda, alimentación y transporte, y cuentan con el acompañamiento permanente de sus madres, quienes no tienen la urgencia de trabajar porque sus esposos se encargan principalmente de ello. Incluso, en grado quinto, las familias de los estudiantes sobresalientes poseen aún mayores ingresos y estabilidad económica que los estudiantes de la misma catalogación del grado segundo. A su vez, esta mayor disponibilidad de capitales económicos, por un lado, coincide con un mayor capital cultural (absolutamente todos las madres y padres de estos estudiantes terminaron la secundaria y, algunos de ellos, han realizado técnicos e, incluso, han comenzado carreras universitarias), lo cual contribuye a que tengan mejores herramientas tanto conceptuales como metodológicas para acompañar el proceso de aprendizaje de sus hijos y, por otro lado, permite que las familias realicen más actividades culturales y deportivas juntos y que puedan inscribir a sus hijos en escuelas de fútbol o cursos de música, entre otras actividad que estos estudiantes realizan en el tiempo libre. Finalmente, los

capitales sociales también se ven beneficiados de la mayor disponibilidad de recursos económicos, puesto que estos posibilitan (en términos de tiempo, sobre todo) una mayor interacción con la comunidad y construcción de identidad colectiva, lo cual mejora los procesos de socialización de estos niños (esto se refleja, por ejemplo, en el hecho de que ellos participan más activamente en las actividades escolares del Gobierno Estudiantil y de sus distintos comités).

- Respecto a los primeros tres peldaños de la igualdad de oportunidades educativas, las brechas más significativas se encontraron en el grado segundo, en el cual dos de los tres estudiantes catalogados con dificultades académicas y de convivencia presentan complicaciones de salud importantes que perjudican su asistencia (sobre todo, en el caso de Francisco) y, en general, su desempeño en la escuela. Por su parte, el espacio de la escuela, en general, se considera adecuado tanto por profesores, madres/acudientes entrevistadas y por los mismos estudiantes que participaron en esta investigación. Al respecto, solo Paulina, la madre de Santiago, manifestó que, en una ocasión, el grado segundo tuvo muchos estudiantes, de manera que el espacio del salón resultó insuficiente. En cuanto a las distancias entre escuela-hogares, observamos varios casos de estudiantes que viven a más de treinta minutos en vehículo de la institución educativa, a saber, Jhojan David, estudiante regular de quinto grado, y Nicol, estudiante de este mismo grado con mayores dificultades académicas y de convivencia, y Juan José, estudiante sobresaliente de segundo grado. Esta situación implica que las familias de estos estudiantes deben designar más recursos para temas de transporte (muchas veces, incluso para movilizarse en taxi), lo cual disminuye su disponibilidad económica para satisfacer otras necesidades básicas, incluso los mismos aportes en dinero que realizan a la escuela o la posibilidad de mejorar la alimentación de los niños. En el caso de Juan José, el cual llama la atención por ser un estudiante sobresaliente en condiciones también de desventaja en cuanto a la ubicación de su vivienda, es fundamental recordar que, hasta hace poco, su familia vivía cerca del colegio, pero, por motivos económicos, se tuvo que trasladar a un poblado retirado de Calarcá. Por no haber pasado más de dos meses desde que se encuentran en su nuevo hogar (tiempo que coincide, a su vez, con el aprendizaje desde casa por la pandemia del Covid-19), ni la economía familiar ni el desempeño de Juan José se han visto afectados todavía por esta circunstancia. Todos los estudiantes, en las entrevistas que se les realizó, y también sus respectivas madres/acudientes, aseguraron que la experiencia de sus hijos/hijas es positiva en la escuela, de tal manera que se sienten bien en ella y les gusta asistir. Respecto a las destrezas y a la metodología de las profesoras, se determinó que estos factores permiten

efectivamente que los estudiantes adquirieran un dominio gradual del currículo, pero con impactos diferenciados y heterogéneos, lo cual se evidencia en la distinción entre estudiantes sobresalientes regulares y con dificultades académicas y de convivencia (basada en factores como avance en las Guías de Aprendizaje, comportamiento, participación en actividades como el Gobierno Estudiantil y reconocimientos, es decir, por aspectos que dan cuenta del proceso de aprendizaje de los estudiantes tanto a nivel cuantitativo como cualitativo).

- Finalmente, en cuanto a las etiquetas negativas (“lentos” y “duritos”), estas fueron asignadas a estudiantes regulares y con dificultades académicas y de convivencia, y fueron originadas tanto por sus propios acudientes (en el caso de Sandra, responsable de Nicolás y Sara, ambos de grado segundo) como de sus docentes (el caso de una profesora que le decía a Emily “la lenta”). La connotación negativa de estas etiquetas coincide, a su vez, con perfiles estudiantiles regulares (Nicolás) y, en mayor medida, con aquellos que presentan dificultades académicas y de convivencia (Sara y Emily), por lo que inciden no en un trato ajustado a las necesidades/particularidades de estos estudiantes ni al fomento de sus potencialidades, sino a la consideración de que efectivamente son menos capaces que los demás y que, por ende, no es factible esperar que su desempeño mejore de manera importante.

A partir de lo que hemos evidenciado hasta este momento de la investigación, podemos señalar la tendencia respecto a que hay una relación entre mejores condiciones de vida y socioeconómicas con un mejor desempeño reportado por las profesoras, a partir del análisis de los capitales económicos, culturales y sociales de los estudiantes considerados sobresalientes, regulares y con dificultades de aprendizaje y de convivencia. Respecto a cómo incide la implementación de los componentes curricular y de relación escuela-comunidad del modelo ENA en esta tendencia, no podemos establecer una relación directa de causa-efecto, puesto que, como vimos, la implementación de ambos componentes no se realiza de manera completa. Esto debido, entre otros aspectos, a que sus instrumentos/herramientas no están pensadas y no son fácilmente adaptables para que respondan a las necesidades educativas/particularidades de los estudiantes de las zonas urbanas y los lineamientos de modelo ENA tampoco brindan pistas respecto a cómo adaptar instrumentos concebidos fundamentalmente para el ámbito rural, como el calendario agrícola, al contexto urbano, conservando su finalidad: mayor conocimiento de la escuela respecto a las dinámicas sociales en las que está inscrita; existen dificultades por la insuficiente dotación de materiales, por lo que no es posible, muchas veces, desarrollar las actividades de las Guía de Aprendizaje; estas guías, sobre todo de grados iniciales, emplean un lenguaje y están diseñadas, en

general, para ser desarrolladas por estudiantes con mayores competencias lingüísticas respecto a las realmente tienen los estudiantes de estos grados. De esta manera, hemos corroborado que muchas de las condiciones ideales para la implementación del modelo ENA no se dan en la Básica Primaria de la Institución Rafael Uribe Uribe, además de que el modelo no brinda estrategias que orienten o que permitan atender particularmente las necesidades educativas de los estudiantes más pobres, por lo que estas circunstancias no están contribuyendo a disminuir las brechas entre estos estudiantes y los que gozan de una mejor calidad de vida.

En este sentido, se están conservando las desigualdades iniciales de los estudiantes durante la básica primaria, de manera que estas se convierten en ventajas acumulativas a lo largo de la trayectoria escolar (por ejemplo, mayores capitales simbólicos inciden de manera determinante en el buen desempeño escolar de los estudiantes; caso contrario ocurre con aquellos estudiantes que tienen menor presencia de estos capitales, puesto que su rendimiento escolar tiende a presentar mayores dificultades), por lo que mantienen la brecha entre unos estudiantes y otros de acuerdo con la posesión de capitales simbólicos de origen familiar y comunitario. Estas condiciones particulares de implementación de los componentes curricular y de relación escuela-comunidad y su incidencia en los procesos de aprendizaje de los estudiantes a lo largo de la Básica Primaria tienden a afirmar los planteamientos de teóricos de la reproducción, como Bourdieu y Apple, respecto a que la educación, en este caso la que se brinda bajo el supuesto contexto de implementación del el modelo ENA, reproduce la estratificación social, por lo que se convierte en un medio para conservar las desigualdades existentes entre los estudiantes de distintas procedencias sociales.

### **Capítulo 5. El modelo Escuela Nueva Activa Urbana y mecanismos de reproducción de la desigualdad de oportunidades educativas**

En el capítulo anterior, describimos los capitales simbólicos de los estudiantes de segundo y quinto de primaria considerados por sus respectivas profesoras como sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de aprendizaje, lo que constituye un primer paso para la comprensión de los efectos de la escuela en el proceso de aprendizaje de los estudiantes como un resultado más allá de lo que ocurre al interior de la misma. En otras palabras, nos centramos en los límites externos de la organización escolar (Guerrero, 2002) que resultan determinantes para entender las razones por las que los estudiantes presentan determinado desempeño escolar, ya sea sobresaliente o no, pues sus procesos de aprendizaje no dependen únicamente de lo que ocurra al interior de la escuela, sino, sobre todo, de su interacción con la comunidad (de ahí nuestro interés por el componente escuela-comunidad del modelo ENA). De esta manera, entendimos cómo los efectos de la escuela

están principalmente determinados por el origen social de los estudiantes, en un contexto en el que la implementación de los componentes curricular y de escuela-comunidad no se realiza de manera sistemática y no se incorporan estrategias que permitan atender las necesidades educativas/particularidades de los estudiantes de origen social más pobre. De ahí que se esté conservando la tendencia a la reproducción de las desigualdades educativas iniciales, facilitando que, a mayor cantidad de capitales simbólicos de los estudiantes, se presente un mejor desempeño académico y una convivencia más armónica y ajustada a lo esperable por parte de profesores y directivas. Ahora, en el presente capítulo, procedemos a indagar por los efectos de la escuela, pero desde el punto de vista de lo que Guerrero (2002) ha llamado límites internos de la organización escolar, referidos a aquellos mecanismos propiamente de la escuela que, siguiendo las conclusiones del capítulo anterior, tienen determinada incidencia en la tendencia que evidenciamos entre mejores condiciones de vida y socioeconómicas con un mejor desempeño reportado por las profesoras. De esta manera, completamos la ecuación propuesta por dicho autor, según la cual los efectos de la escuela se deben a la suma tanto del origen social (límites externos de la organización escolar), tema abordado en el capítulo anterior, como de los límites internos de la organización escolar.

Para evaluar el impacto de este tipo de organización interna de la escuela sobre el rendimiento individual de los estudiantes, nos centramos en elementos panoptocistas que determinan las condiciones en las que los componentes curricular y de relación escuela-comunidad se implementan particularmente en la institución Rafael Uribe Uribe, como currículum oculto, horario, tamaño y forma del aula y, en general, instalaciones (gasto por alumno en personal, volúmenes por estudiante en la biblioteca, laboratorio de ciencia, rigidez en la promoción de los estudiantes de ritmo lento de aprendizaje, uso de agrupamiento por habilidad, etc.), así como algunos elementos que tienen que ver con factores docentes (promedio de años de experiencia, grado de arraigo local (si estudiaron y vivieron en el área), nivel medio de formación, etc.). Complementaremos el análisis anterior indagando sobre la orientación y las finalidades de distintas estrategias pedagógicas relacionadas con el peldaño cuatro de la igualdad de oportunidades educativas y la presencia e incidencia de etiquetas en el desempeño de los estudiantes sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia de los grados segundo y quinto de primaria.

Son varias las fuentes que alimentan el análisis de este capítulo. Para lo concerniente al currículum oculto, por ejemplo, nos basamos en la revisión documental realizada a las Guías de Aprendizaje de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales de los grados segundo y quinto de primaria. La elección de ambas áreas, de acuerdo con el aparato teórico de Apple (1979), se realiza porque, a través de las temáticas que abordan, pueden transmitir una ideología orientada a la ausencia de

conflicto tanto a nivel social como respecto a la investigación científica. Esto mediante una serie de estrategias y contenidos concretos expuestos por el mismo Apple y que nos sirvieron de guía para la revisión de ambas áreas. Para los aspectos relacionados con el peldaño cuatro de la oportunidad educativa y el funcionamiento de las etiquetas, tomamos como referencia los datos recolectados en las entrevistas realizadas a los estudiantes sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia, al igual que a las profesoras de grado segundo y quinto y a la coordinadora (quienes también diligenciaron cuestionarios). Finalmente, tomaremos la información obtenida en el grupo focal en el que participaron las profesoras de grado segundo y quinto. En el caso de los elementos de la dimensión interna de la organización escolar, fueron claves, además de las técnicas de investigación mencionada anteriormente, la observación no participante de las clases de primero (recordemos que la profesora de dicho grado nos permitió estar presentes en su clase y nos otorgó una primera entrevista, pero no pudo continuar en la investigación por inconvenientes personales y laborales), segundo y quinto de primaria.

## **5.1 Dimensión interna de la organización escolar**

### **5.1.1 Currículum oculto**

Por currículum oculto, de acuerdo con Apple (1979), nos referimos a la enseñanza tácita de normas, valores y disposiciones (mediante las rutinas y las expectativas de la escuela) cuyos efectos contribuyen a la reproducción cultural de las relaciones de clase, lo que equivale a reproducir las desigualdades en una sociedad estratificada. Esto ocurre porque la escuela adopta el capital cultural de una determinada clase hegemónica (“clase media” en términos de Bourdieu; “clase alta”, en el caso del contexto colombiano en el que implementamos esta investigación) y lo emplea como si todos los estudiantes tuvieran el mismo acceso a él, privilegiando a quienes efectivamente han adquirido mejores competencias lingüísticas y sociales, a su vez que rezaga cada vez más (ventajas acumulativas) a quienes poseen este capital en menores proporciones. A continuación, analizamos los contenidos de las Guías de Aprendizaje de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, grados segundo y quinto, con base en los principales mecanismos o criterios que, de acuerdo con Apple (1979), utiliza el currículum oculto.

#### **5.1.1.1.1 Criterio 1: Visión de consenso de valores y de normas y la idea de que estamos en una sociedad homogénea y cooperadora**

A continuación, conozcamos algunos de los contenidos encontrados en las Guías de Aprendizaje de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, grados segundo y quinto, y que se relacionan con este criterio:

### **Tabla 8**

*Revisión documental del criterio 1 del currículum oculto de las Guías de Aprendizaje de grados segundo y quinto*

Área y grado	Actividades básicas, de práctica o de aplicación	Página	Guía/unidad	Tipo de contenido (lecturas, actividades y elementos semióticos)	Cita textual
Sociales 2		4	Presentación	Texto	Los estudiantes comprenderán la organización, la historia, la cultura, las autoridades, los símbolos, el clima y el paisaje del entorno donde viven. Esto les permitirá identificar las responsabilidades que genera la convivencia en comunidad.
	<b>Actividades básicas</b>	49	Unidad 1, guía 5	Texto	Un grupo de personas conforma una comunidad cuando tiene intereses comunes, se une, convive de acuerdo con las reglas o normas acordadas entre todos y presenta similares características sociales y culturales
	<b>Actividades de práctica</b>	61	Unidad 2, guía 6	Texto	En mi cuaderno, elaboro un dibujo que represente mi escuela o colegio como una pequeña sociedad. Le escribo un título. Tengo en cuenta los elementos que conforman una sociedad, es decir, normas, personas que desempeñan oficios, profesiones u otras actividades, organizaciones y autoridades
	<b>Actividades básicas</b>	31	Unidad 1, guía 3	Texto	Los derechos son beneficios que tenemos los seres humanos y que están establecidos por el Estado. Los derechos sirven para que todas las personas, sobre todo las niñas y los niños, puedan disfrutar de mejores condiciones de vida. Los deberes son responsabilidades o normas que nos ayudan a saber cómo actuar en distintos momentos y lugares. En nuestro hogar, adquirimos deberes que nos ayudan a relacionarnos y a hacer las cosas bien. La vida se hace más agradable si respetamos los derechos de las demás personas y cumplimos con nuestros deberes.
	<b>Actividades de práctica</b>	37	Unidad 1, guía 3	Texto	La limpieza nos hace personas seguras y, sobre todo, aceptadas por los demás.
	<b>Actividades de aplicación</b>	38	Unidad 1, guía 3	Texto	Con ayuda de mis hermanos, hermanas u otros familiares, escribo en el cuaderno dos deberes que nos ayudan a vivir en armonía en nuestra familia Los represento con dibujos

Sociales 5	<b>Actividades básicas</b>	43	Guía unidad 3,	Texto	Todos los países del mundo tienen su propia Constitución Política, la cual es la ley fundamental en la que se consignan los derechos sociales, económicos, culturales, colectivos y del medio ambiente. En este sentido, cada integrante del país debe respetarla para poder vivir en paz y en armonía con los demás seres. Cuando las personas no respetan la constitución de su país, se generan delitos, enfrentamientos e incluso guerras.
	<b>Actividades de práctica</b>	49	Guía unidad 1	Texto	Todas las instituciones educativas tienen un Manual de Convivencia, el cual define los derechos y los deberes de los y las estudiantes. De esta manera, fomenta la paz y la tolerancia entre los miembros de la comunidad educativa.
Naturales 2	<b>Actividades de práctica</b>	79	Unidad guía 10	Texto	Ahora tenemos 7 años, somos más responsables y no esperamos a que nuestros padres nos recuerden nuestros deberes
Naturales 5	<b>Actividades de práctica</b>	39	Unidad guía 4		Gracias a la unión de nuestras ideas y esfuerzos, alcanzaremos un bien común y seguiremos progresando juntos. Para ello, debemos lograr que nuestra sociedad funcione en armonía, a través de la práctica de valores.

Nota: elaboración propia.

En los anteriores fragmentos encontramos la alusión a una realidad social que está en completa “armonía” (término mencionado tanto en las Guías de Sociales como de Naturales), debido a que está regida por una serie de derechos y deberes que permiten que cada integrante sepa lo que tiene y no tiene que hacer para contribuir a que dicha cohesión social permanezca impoluta. Estos contenidos fomentan, por consiguiente, una receptividad pasiva y no crítica por parte de los estudiantes de documentos como la Constitución Política de Colombia y del propio Manual de Convivencia de la institución educativa, puesto que no abre el campo discursivo a la posibilidad de reconocer el “conflicto” que impulsó el establecimiento de estos “derechos” y “deberes”, es decir, a entenderlos como productos de luchas sociales que, en su momento, impulsaron el cambio (contexto post-Segunda Guerra Mundial, mediante la Declaración Universal de los Derechos Humanos). Tampoco se plantea la idea de que los derechos y deberes sean construcciones sociales que, como tal, son susceptibles de ser replanteadas, reformuladas e incluso reemplazadas o revocadas, de manera que se presentan desde una visión “iusnaturalista” o derecho natural y, por ende, como pertenecientes a todos los seres humanos desde el momento en que nacen. Esto no permite cuestionar por qué, por ejemplo a nivel material, muchas personas no tienen

garantizados estos derechos (más sí sus deberes), a pesar de que todos somos considerados con iguales derechos y deberes a nivel nacional e internacional.

Esta perspectiva cooperativa y armónica de la sociedad, en la que cada persona sabe perfectamente cómo comportarse para contribuir a la cohesión de la misma, se complementa con la necesidad de que, a través del cumplimiento de estas expectativas, las personas sean aceptadas por los demás cuando se incorporen como ciudadanos con pleno derecho. En el siguiente fragmento, vemos un ejemplo de lo anterior: “La limpieza nos hace personas seguras y, sobre todo, aceptadas por los demás”, de manera que, en su tránsito de la escuela al “mundo adulto”, los estudiantes conocen cómo está organizada la sociedad (sistema de valores compartidos) y qué expectativas recaen sobre ellos como futuros ciudadanos, y se les incita a creer que el éxito personal reside en la aceptación plena de estas estructuras para que puedan integrarse felizmente a ellas. Así, se les inculca una perspectiva de seres sin capacidad de agencia, que deben comportarse de acuerdo con determinados lineamientos y cooperar con ellos para ser aceptados dentro de una sociedad uniforme y perfectamente cohesionada. Todo esto corresponde con la perspectiva de análisis de Michael Apple (1979) respecto a la cual el currículum oculto alberga una ideología de consenso, que se basa en conocimientos seleccionados (entre muchos) que, a menudo, reflejan perspectivas y creencias de poderosos segmentos de nuestra colectividad social y no cuestionan el control ni la organización de la vida social. Los impactos de esta perspectiva, de acuerdo con el propio autor, no son menores, puesto que implícitamente buscan asignar a las personas un lugar considerado “apropiado” dentro de una sociedad estratificada.

**5.1.1.1.2 Criterio 2: El conflicto, ya sea intelectual (científico) o normativo (de clases, étnico, entre otro), se ve como un atributo negativo de la vida social**

Los contenidos más representativos encontrados en las Guías de Aprendizaje de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales alusivos a este criterio son los siguientes:

Tabla 9

*Revisión documental del criterio 2 del currículum oculto de las Guías de Aprendizaje de grados segundo y quinto*

Área y grado	Actividades básicas, de práctica o de aplicación	Página	Guía/unidad	Tipo de contenido (lecturas, actividades y elementos semióticos)	Cita textual
<b>Sociales 2</b>	<b>Actividades básicas</b>	24	Unidad 1, guía 2	Texto	Los miembros de una familia demuestran su amor cuando solucionan sus problemas dialogando, respetan sus diferencias y las

					normas o los acuerdos a los que han llegado, valoran los derechos de los demás y cumplen sus deberes
	<b>Actividades de práctica</b>	26	Unidad 1, guía 2	Texto  Pregunta relacionada con el texto	Mi nombre es Ana y me encuentro en grado segundo. Vivo con mi mamá, mi papá y mi hermano mayor. Por lo general, ellos se pelean mucho porque les gustan comidas diferentes. Siempre se gritan y se dicen palabras feas [...].  ¿Por qué es importante solucionar nuestras diferencias mediante el diálogo?
<b>Sociales 5</b>	<b>Actividades de práctica</b>	35	Unidad 2, guía 1	Texto: conflicto de clase	Soñando con un mundo más igualitario Juanito vivía en una ciudad colombiana. Él era muy trabajador y pertenecía a una familia grande, pero muy pobre. Por esta razón, tenía que realizar todo tipo de trabajos, como embolar zapatos, vender periódicos y limpiar los carros en las calles. Cada mañana, Juanito buscaba trabajo para conseguir dinero. Casi nunca desayunaba porque en su casa usualmente no había nada para comer. Sus padres estaban sin empleo, por eso Juanito trabajaba mucho para ayudarles.
	<b>Actividades de práctica</b>	39	Unidad 1, guía 2	Texto: visión del conflicto	Siempre pueden ocurrir conflictos, por eso es necesario establecer compromisos y tratar de entender los intereses de las demás personas. De esta manera, prevenimos futuras discusiones
	<b>Actividades de práctica</b>	47	Unidad 1, guía 3	Texto: conflicto religioso	Sebastián, un niño con creencias diferentes En la escuela, se generó una gran confusión por el comportamiento de Sebastián, quien era un estudiante de quinto grado. Sebastián llegó de otro departamento del país, donde había cursado los cuatro grados anteriores. Desde el primer día de clases, él demostró que era muy dedicado en todas las áreas, menos en Religión
	<b>Actividades de práctica</b>	47	Unidad 1, guía 3	Texto: visión del conflicto	Para resolver un conflicto, es necesario conocer los distintos puntos de vista e intereses de las personas involucradas. De esta manera, podremos establecer acuerdos que garanticen el cumplimiento de los deberes y el respeto de los derechos fundamentales.
	<b>Actividades de práctica</b>	60	Unidad 1, guía 4	Texto e imágenes: conflicto étnico	
	<b>Actividades de práctica</b>	92	Unidad 2, guía 6	Texto: conflictos territoriales	El ejército de un país vecino ha ingresado sin autorización al territorio colombiano. De manera violenta, reclama que varias ciudades colombianas le pertenecen, por lo cual impone sus normas a los pobladores que habitan en ellas.

	<b>Actividades de práctica</b>	109	Unidad 2, guía 7	Texto: conflicto cultural	Un día, Jaime y Laura se pelearon en el patio de su escuela. Esto ocurrió porque Jaime le dijo a Laura que las tradiciones culturales de la región a la que ella pertenece eran feas. Por su parte, Laura le respondió que no la ofendiera y luego lo agredió físicamente.
	<b>Actividades de práctica</b>	124	Unidad 2, guía 8	Texto: conflicto ambiental	Cerca de una escuela, se encuentra un bosque andino, en el cual la comunidad siembra algunos de los productos que consume. Un día, unos desconocidos arrancaron varios árboles, arbustos y hierbas de este bosque. A la mañana siguiente, la comunidad se dio cuenta de esta situación y decidió castigar a los culpables.
	<b>Actividades de práctica</b>	182	Unidad 3, guía 12	Texto: conflicto político	Durante el recreo, Nathalia y Ana se pelearon porque tienen ideas políticas diferentes. Ambas compañeras creían que sus ideas eran correctas, por lo que ofendían a las personas que no estaban de acuerdo con ellas.
<b>Naturales 2 y 5</b>		5	Páginas iniciales (caja de herramientas)	Texto e imagen: ausencia de conflicto científico	 <p><b>Soy científico</b> Este ícono nos presenta una experiencia en la que debemos poner a prueba nuestras habilidades científicas, como observar detalladamente, tomar datos, realizar experimentos, etc.</p>

Nota: elaboración propia.

Los contenidos seleccionados y presentados en el cuadro anterior nos permiten comprender que, a pesar de que las Guías de Aprendizaje de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales presentan una perspectiva de sociedad basada en el consenso, la homogeneidad y la cooperación, esto no implica necesariamente que no existan conflictos (contrario a lo que plantea Apple, quien establece una relación, si se quiere, de causa-consecuencia entre consenso y ausencia de conflicto) de distintas índoles: de clase, étnicos, culturales, políticos y ambientales. En más, los conflictos refuerzan la necesidad de cumplir los derechos y deberes ciudadanos, mediante el establecimiento de acuerdos, a su vez que se presentan como indeseables (perturbadores de la armonía social) y no como posibilidades de transformación hacia un cambio social que beneficie a grupos poblacionales eventualmente excluidos. En la presentación de los contenidos de las Guías de Aprendizaje en cuestión, el conflicto se aborda desde un enfoque negativo (lo que hay que eliminar), lo cual se refuerza, por ejemplo, en el hecho de que los derechos y deberes de las personas no son vistos como procesos de lucha (se desvinculan del contexto sociohistórico en el cual emergieron como salida y

prevención de conflictos similares a los de la Segunda Guerra Mundial), sino como una realidad que parece estar simplemente ahí, como parte de un estado natural de las cosas. No se da la posibilidad, entonces, de interpretar los conflictos como “«fuerzas impulsoras» básicas de la sociedad” (Apple, 1979, p. 113).

En contraste a lo anterior, el único conflicto que no se reconoce explícitamente es el científico (no se discute ni la vigencia ni la validez del método científico), lo cual sirve para ocultar que este campo del saber también es una elaboración personal de seres humanos, particularmente de una comunidad de estudios, en cuyo seno existen luchas intelectuales e interpersonales. El conflicto, por consiguiente, ocurre cada vez que se introduce un nuevo paradigma que se concibe como revolucionario porque desafía las teorías y posturas previamente aceptadas por dicha comunidad. Contrario a esta realidad, en las Guías de Aprendizaje analizadas se promueve lo que Apple entiende como el *ideal positivista*, según el cual el trabajo científico corresponde con niveles aceptados de validez y su comprobación empírica no está incidida por influencias personales, políticas o de cualquier otra naturaleza. Este abordaje irreal del trabajo científico ha servido, desde finales del siglo XIX y principios del XX sobre todo en Estados Unidos, para asegurar la homogeneidad cultural frente a la diversidad (por ejemplo, la proveniente de la migración) mediante la aculturación de los considerados “diferentes” en los valores, creencias y modelos de la conducta de una determinada clase y para reforzar el control social sobre ellos. Con este propósito, el currículum oculto redefinió un problema cultural inicial de diferencias étnicas y de clase en un problema de diferencias de inteligencia y, para ello, se apoyó en el lenguaje aparentemente neutral de las ciencias, es decir, separado de las personas y del mundo social. Es así como el propósito de la escuela se limita a distinguir a aquellos que pueden contribuir a la maximización del conocimiento científico-técnico de los que no, criterio que, a su vez, se utiliza como un dispositivo o filtro para la estratificación económica.

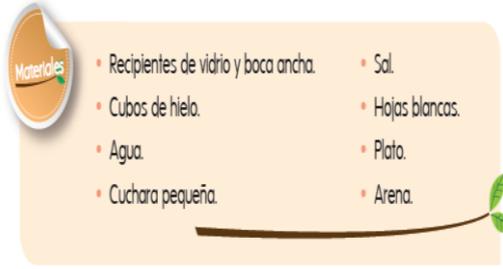
#### **5.1.1.1.3 Criterio 3: Conocimientos técnicos y expertos que privilegian los resultados económicos de los procesos históricos y presentan a la ciencia como una construcción social neutra y separada de los individuos**

Conozcamos a continuación los contenidos relacionados con este criterio y seleccionados por su representatividad para el presente trabajo:

Tabla 10

*Revisión documental del criterio 3 del currículum oculto de las Guías de Aprendizaje de grados segundo y quinto*

Área y grado	Actividades básicas, de práctica o de aplicación	Página	Guía/unidad	Tipo de contenido (lecturas, actividades y elementos semióticos)	Cita textual
<b>Naturales 2</b>		4	Presentación	Texto: racionalidad y método científico	Conocerán la importancia de los recursos naturales y cómo aprovecharlos racionalmente para preservar la vida de todos los seres que viven junto a nosotros en este maravilloso planeta [...]. Al desarrollar las actividades propuestas en las guías, harán observaciones minuciosas y detalladas, aprenderán a plantear interrogantes y a buscar las respuestas correspondientes.
	<b>Actividades básicas</b>	21	Unidad 1, guía 2	Actividad: método científico (observación y recolección de datos)	1. Salimos a los alrededores de nuestra escuela o colegio. Realizamos lo siguiente: a. Nos organizamos en grupos b. Cada grupo elige una planta y la observa, con mucha atención, es decir, mira sus partes: tallo, raíz, hojas, flores. c. Comentamos sobre nuestro trabajo de observación con los demás grupos. 2. Volvemos al salón de clase En el tablero, el profesor o la profesora dibuja una de las plantas que observamos Luego, entre todos decimos cada una de las partes de esa planta.
<b>Naturales 5</b>		5	Presentación	Texto: método científico	Las actividades propuestas en estas guías les permitirán desarrollar habilidades científicas y aprender a cuidar su salud mediante la práctica de hábitos

	Actividades de práctica	119	Unidad guía 14	3,	Texto: materiales para experimentación	Traemos los siguientes materiales del Centro de recursos: 
	Actividades de práctica	120	Unidad guía 14	3,	Texto: formulación de hipótesis y comprobación	a. Tomamos un cubo de hielo y lo colocamos en el plato. b. Formulamos posibles respuestas o hipótesis a la siguiente pregunta: • ¿Qué sucedería si agregáramos sal al cubo de hielo? c. Con la cuchara, tomamos una pequeña cantidad de sal y la agregamos sobre el hielo. d. Observamos lo que ocurre durante unos minutos. e. En la hoja blanca, escribimos como título “Experimento 1”. Luego, describimos lo que observamos en el experimento anterior. f. Comparamos las hipótesis que formulamos en el literal b con lo que observamos.
<b>Sociales 5</b>	Actividades básicas	236	Unidad guía 17	4,	Texto: énfasis en resultados económicos de los procesos sociales	En 1870, se inició la construcción de ferrocarriles, lo cual favoreció el comercio entre distintas regiones del país.
	Actividades básicas	240	Unidad guía 17	4,	Texto: énfasis en resultados económicos de los procesos sociales	[...] se ampliaron las vías férreas en todo el país y se comunicaron diferentes ciudades. Esto permitió ampliar la actividad comercial a las regiones costeras y al centro del país.
<b>Naturales 5</b>	Actividades de práctica	38	Unidad guía 4	1,	Texto: construcción social de conocimiento	Los seres humanos somos seres sociales por naturaleza, pues hacemos y construimos cosas colectivamente. Esto sería muy difícil de realizar si una sola persona participara en las diversas actividades sociales y cotidianas.
	Actividades de práctica	189	Unidad guía 22	4,	Texto: construcción social de conocimiento	La electricidad es un gran descubrimiento que le ha permitido a la humanidad realizar grandes avances científicos y mejorar la calidad de vida de las personas.

Nota: elaboración propia.

Como vimos, en las Guías de Aprendizaje analizadas, no se reconoce el conflicto científico, que es propio de estas comunidades de estudio. Antes bien, la Ciencia, desde una perspectiva occidentalista, se presenta como universal, empíricamente comprobable y, por ende, amparada por el consenso. A su vez, esta perspectiva se utiliza para legitimar la aplicación del método científico

como el único válido y objetivo para construir conocimiento y contribuir a solucionar distintos problemas de la sociedad. Es así como, desde Ciencias Naturales 2, se comienza a fomentar el desarrollo de habilidades científicas como la observación y la recolección de datos, complejizando el proceso de tal modo que, en Ciencias Naturales 5, se promueve la formulación de hipótesis para luego descartarlas o verificarlas mediante la experimentación. De esta manera, se oculta que la comprobación de hipótesis y la aplicación general de estos criterios científicos existentes no bastan para explicar cómo ni por qué se hace una elección entre teorías en disputa, es decir, no es suficiente con la aplicación del método científico para validar su elección por encima de otras perspectivas científicas, por ejemplo, de autores como Kuhn y Feyerabend, quienes argumentan que el método científico no existe, puesto que, en general, el conocimiento de la Ciencia es “relativo y dependiente de las instituciones socioculturales” (Mejía, 2002, p. 334). A su vez, este enfoque de las Ciencias y del método científico deja de lado aspectos constitutivos de la labor científica como, por ejemplo, la competencia que suele anteceder la legitimación de un determinado paradigma, así como la carrera por el reconocimiento, dentro de la comunidad científica, de los nuevos descubrimientos y revoluciones conceptuales mediante los cuales se tratan de entender y manipular el mundo.

La validez, neutralidad y universalidad del método científico coexiste con otras dos características propias de lo que Apple (1979) ha denominado conocimiento técnico-formal. La primera de ellas tiene que ver con el énfasis económico que se le dan a los procesos sociales. Hemos explicitado, en los ejemplos señalados de Ciencias Sociales 5, cómo las implicaciones de la construcción de ferrocarriles y de vías férreas presentan un especial énfasis en sus repercusiones en el ámbito económico, dejando de lado sus efectos en la comunicación interregional, en la identidad nacional y, en general, en la calidad de vida de los habitantes del país. Este enfoque economicista es seleccionado entre un universo mucho más amplio de posibilidades, de manera que, a menudo, refleja las perspectivas y creencias de poderosos segmentos de nuestra colectividad social, cuyos valores económicos y culturales han sido reproducidos por el currículo. La segunda característica que, a su vez, refuerza la primera consiste en la idea de que el mundo es lo que es como resultado del conocimiento construido socialmente (producto de un consenso entre todos) que ha posibilitado una serie de avances científicos, como el descubrimiento de la electricidad, en beneficio de la humanidad: es así como legitima los intereses económicos y culturales que determinan el motivo de que nuestra realidad sea así. De esta manera, no se les permite a los estudiantes pensar e investigar por qué existe una forma particular de colectividad social, cómo se mantiene y quién se beneficia de ella (porque siempre unos sectores de la sociedad se benefician más que otros).

#### 5.1.1.1.4 Criterio 4: Presentación de relatos históricos desde la perspectiva de determinados grupos sociales (¿quiénes son los visibilizados/invisibilizados o dominantes/dominados?)

Ya vimos cómo, paralelo a la idea de consenso, se aborda la realidad social como producto de una construcción colectiva que, a su vez, ha permitido el desarrollo de la Ciencia y de los múltiples descubrimientos que han beneficiado a la humanidad. Pero ¿quién o quiénes son los excluidos en este relato homogéneo y armónico? O, si se incluyen otras perspectivas culturales, ¿con qué fin o en qué rol? Estos son los interrogantes que abordaremos a partir de los siguientes contenidos seleccionados:

Tabla 11

*Revisión documental del criterio 4 del currículum oculto de las Guías de Aprendizaje de grados segundo y quinto*

Área y grado	Actividades básicas, de práctica o de aplicación	Página	Guía/unidad	Tipo de contenido (lecturas, actividades y elementos semióticos)	Cita textual
<b>Sociales 2</b>	<b>Actividades de práctica</b>	83	Unidad 2, guía 9	Texto: mirada hegemónica de los hechos históricos	Mi abuelito me contó que en otra época mandaban aquí los españoles. En esa época, unos hombres valientes, dirigidos por Simón Bolívar y Francisco de Paula Santander, se reunieron en las llanuras de Colombia. Allí hace mucho calor, pues no hay montañas. Ellos formaron un grupo y se organizaron con el fin de sacar a los españoles que se encontraban al otro lado de la cordillera.
<b>Sociales 5</b>	<b>Actividades básicas</b>	44	Unidad 1, guía 3	Texto: mirada aparentemente incluyente y diversa de los hechos históricos	La Ley 70 de 1993 reglamenta los derechos de la población afrocolombiana, como el derecho a su propia cultura, a las tierras que ocupan, etc. Es importante que respetemos y valoremos a esta población, pues es parte de nuestra identidad como colombianos y colombianas.
	<b>Actividades básicas</b>	143-144	Unidad 3, guía 10	Texto: mirada aparentemente incluyente y diversa de los hechos históricos	En la Antigüedad, se realizaron exploraciones como: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los egipcios exploraron las costas orientales de África aproximadamente 600 años a. C. Esto con el fin de apropiarse de nuevos territorios y de ampliar los límites de su imperio. Estas costas africanas serían nuevamente exploradas hasta después de 2.000 años.</li> <li>• Los chinos exploraron por primera vez las tierras del occidente de China aproximadamente 140 años a. C. Su finalidad era buscar una alianza con algún pueblo para defenderse de una posible invasión por parte de un conjunto de pueblos o tribus llamado hunos. [...].</li> </ul>

					Igualmente, los romanos exploraron África en busca del río Nilo. Esto mediante un mapa del mundo que había sido dibujado por un geógrafo llamado Ptolomeo.	
	<b>Actividades de práctica</b>	149	Unidad guía 10	3,	Texto: mirada hegemónica de los hechos históricos	Exploraciones durante el Medioevo En el Medioevo, los europeos solo conocían algunas costas de África y ciertas regiones de Asia, las cuales habían sido descritas por Marco Polo y por otros mercaderes y misioneros. En consecuencia, las demás regiones del mundo eran un misterio para los europeos, quienes les temían a estos lugares desconocidos.
	<b>Actividades básicas</b>	154	Unidad guía 19	4,	Texto: mirada hegemónica de los hechos históricos	Los españoles llegaron a América en grandes barcos llamadas carabelas. Con ellos, traían animales como bueyes y caballos. También tenían vehículos como carretas. [...] Antes de la llegada de los españoles, las principales vías de comunicación eran los caminos y los ríos. Las personas recorrían los caminos a pie y navegaban los ríos en canoas.
	<b>Actividades básicas</b>	156	Unidad guía 11	3,	Texto: mirada hegemónica de los hechos históricos	Entre 1550 y 1810, ocurrió el periodo colonial, el cual se caracterizó por el dominio político de los españoles sobre diferentes territorios de nuestro país. En consecuencia, las costumbres, el idioma y la religión de los españoles influenciaron a la cultura de los indígenas durante este periodo.
	<b>Actividades básicas</b>	196-197	Unidad guía 14	3,	Texto: mirada aparentemente incluyente y diversa de los hechos históricos	El término “afro” se refiere a un conjunto de colombianos y colombianas que proviene de distintas regiones y etnias africanas. Estas poblaciones negras fueron traídas al continente americano como esclavas y realizaron actividades en las que se requería una mayor fuerza física. [...] En la Constitución Política de Colombia de 1991, se reconocieron los derechos de esta población [afrocolombiana], cuya etnia y cultura hacen parte de la identidad de nuestro país. Estas personas presentan una gran diversidad cultural y regional. Por consiguiente, incluyen a la población afro que habita los valles interandinos, las Costas Atlántica y Pacífica, las zonas del pie de monte caucano y la zona insular caribeña.
	<b>Actividades básicas</b>	200	Unidad guía 14	3,	Texto: mirada aparentemente incluyente y diversa de los hechos históricos	El 20 de abril de 1814, se les concedió la libertad a los hijos e hijas de los esclavos nacidos en Antioquia. Esto gracias a la iniciativa de Juan del Corral y José Félix de Restrepo, quienes eran representantes patriotas del Estado de Antioquia. [...]. Durante las guerras de independencia, el libertador Simón Bolívar prometió que les daría la libertad a los esclavos africanos que lucharan por la independencia. Igualmente, se comprometió a prohibir la esclavitud de manera inmediata, lo cual no cumplió finalmente. Sin embargo, en 1821 se realizó el Congreso de Cúcuta, en el cual se aprobó la ley llamada Libertad de Vientres. Según esta ley, los esclavos africanos nacidos a partir de 1821 serían libres después de que cumplieran los dieciocho años de edad.

Nota: elaboración propia.

En los anteriores apartados, encontramos que los hechos sociales, tanto el proceso de llegada, conquista y colonia de españoles a América como las exploraciones durante el Medioevo, se presentan predominantemente desde la mirada del hombre blanco y de Occidente. Es así como, en cuanto a las exploraciones del Medioevo, estas se relatan principalmente desde la mirada del europeo, a quien se le atribuye el papel de precursor y continuador de las mismas. Aunque se brinda información sobre exploraciones realizadas por navegantes no europeos (como los asiáticos), y en lugares del mundo diferentes a este continente, estas parecen presentarse más como datos adicionales, anecdóticos, si se quiere, como curiosidades y no tanto como hechos trascendentes para la historia de las exploraciones a nivel mundial. Muestra de ello es que el relato principal sobre las exploraciones concluye (tal como inicia) con la alusión a europeos, específicamente a los romanos y a sus exploraciones en el río Nilo.

En el caso del proceso de colonización de los españoles en América, los protagonistas principales son los propios españoles y quienes comandaron la gesta independentista; por su parte, los habitantes nativos de América, antes de la llegada de los españoles, se muestran como seres pasivos que recibieron la influencia cultural de los españoles, la cual se presupone “buena”, sin contemplar los efectos que este proceso tuvo en la explotación de los recursos naturales y en la imposición de la cultura Occidental sobre las tradiciones nativas. Incluso, la llegada de los españoles (que se denomina, en muchos apartados de las Guías de Aprendizaje, como “descubrimiento”, una señal más de la hegemonía de la visión Occidental que subsiste bajo la idea de que “el mundo existe a medida de que es conocido por los europeos”), aunque no se destaca explícitamente, se muestra de modo que permite inferir que ocasionó consecuencias positivas para las poblaciones nativas, por ejemplo, cuando se dice que, a su llegada, trajeron animales como bueyes y caballos, así como carretas, que permitían el transporte de productos. Esto se contrasta con la situación previa de los nativos, en la cual debían cargar ellos mismos sus productos, lidiando así con condiciones geográficas adversas (se deja la idea de que esta situación mejoró con los animales y maquinas que trajeron los españoles).

En el caso de los pobladores africanos traídos como esclavos a América, vemos cómo a ellos no se les reconoce su importante participación en el proceso de independencia, por ejemplo, los aportes del gremio de artesanos negros y mulatos que influyó para que en 1812 se declarara la independencia de Cartagena. Solo se menciona que participaron en el proceso independentista, pero no por sus ideales de libertad (los cuales tenían bastante fortalecidos, incluso, desde el momento que fueron traídos al continente como esclavos, por lo que muchos de ellos se escaparon de sus captores y establecieron pueblos y aldeas llamados palenques), sino por la promesa (incumplida)

que realizó Simón Bolívar respecto a darles su libertad. Por otra parte, no se menciona el reclamo ni la lucha de los afrocolombianos para que sus derechos fueran reconocidos por la Constitución Política de 1991, sino que este hecho se presenta como resultado casi natural del devenir político del país, conservando así la perspectiva del conflicto como “ruptura de la ley” y no como creador de la ley (Apple, 1979). Podría considerarse, bajo esta lógica, que la población afrocolombiana fue incluso beneficiaria (rol pasivo, sin agencia) de los procesos políticos liderados en nuestro país por una élite criolla, descendiente de los propios españoles colonizadores (como ejemplo, hemos citado el fragmento sobre la Ley 70 de 1993). El mostrar los logros por el reconocimiento de los derechos de los afrocolombianos no como emanados de su propia lucha, sino como productos descontextualizados, casi como resultados previsibles de la realidad política del país, concuerda con el planteamiento de Apple (1979) respecto a que el currículum oculto ha permitido conservar “los conocimientos, intereses y privilegios sociales existentes, que eran las prerrogativas de un elemento de la población, mantenidas a expensas de los grupos menos poderosos” (p.69).

#### **5.1.1.1 Conclusiones parciales del currículum oculto**

Con base en la presentación del currículum oculto de las Guías de Aprendizaje de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, grados segundo y quinto, de la Fundación Escuela Nueva Activa, hemos corroborado que sus contenidos incluyen una serie de mensajes destinados a:

1) Crear una idea de consenso social en el cual todo (individuos e instituciones o, lo que es lo mismo, agentes y estructuras) funciona como una especie de sistema completamente coordinado y en el que cada parte sabe cuál es su función y cómo debe contribuir a la conservación de la llamada “cooperación feliz” (Apple, 1979). Esto necesariamente no implica ausencia de conflicto, sino el reconocimiento de que este se presenta cuando se quebranta alguna norma o ley establecida colectivamente y por el bien de todos. Este enfoque, entonces, no reconoce el conflicto como generador de procesos sociales de cambio y de transformación que conducen al establecimiento o mejoramiento de la ley, en aras de conservar las dinámicas sociales previamente establecidas (sin ningún cuestionamiento respecto a cómo ni a quién favorece este *statu quo*).

2) El conflicto científico se oculta como parte inherente de las comunidades científicas, las cuales constantemente se enfrentan con nuevos paradigmas científicos, que entran en competencia por obtener reconocimiento y legitimidad dentro de la misma comunidad. Al despojarse del conflicto, el desarrollo científico se presenta no solamente como producto del consenso universal y, por ende, neutral, sino como benefactor de la humanidad. Esta visión del trabajo científico, junto con el

énfasis economicista que se le otorga a los procesos sociales y la idea de la construcción social del conocimiento, refuerzan lo que Apple (1979) denomina conocimiento formal-técnico, el cual, entre otras cosas, sirve de excusa para considerar que no todos los estudiantes pueden contribuir de igual manera a la construcción de dicho conocimiento, por lo que es legítimo preparar a un grupo selecto para “cargos importantes de la sociedad” y a los demás para otros cargos de menor relevancia. Así, contribuye a la reproducción de las desigualdades sociales y a la conservación de las posiciones que las personas ocupan en el espacio social.

3) La organización social que se pretende conservar no intenta eliminar toda diversidad, sino más bien controlarla y canalizarla de manera que no amenace la producción de conocimientos “experto” ni el crecimiento económico (de ahí su énfasis economicista de los procesos sociales). Específicamente, vimos cómo grupos minoritarios, como los afrocolombianos, se presentan como entes pasivos que, debido a una dinámica innata de la política, resultan beneficiados por la ley (ocultando así que fue precisamente la lucha de estos lo que posibilitó la reivindicación de sus derechos).

### **5.1.2 Horario de clase**

De acuerdo con el PEI de la Institución Educativa Rafael Uribe Uribe, desde el año 2013 se estructuró un plan de estudios que le concedía un lugar preponderante a Matemáticas (5 horas semanales), intensidad que iba disminuyendo en otras áreas como Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Lenguaje (4 horas semanales), Inglés (3 horas), Informática y Educación Física (2 horas) y Ética y Artística (2 hora). De acuerdo con el grupo focal realizado entre la profesora Janeth y la profesora Sara, del grado segundo y quinto respectivamente, debido a los resultados regulares que tuvo la institución en las pruebas SABER del año 2019, se decidió aumentar la intensidad horaria de Matemáticas y de Ciencias Naturales, áreas en las que quieren mejorar los resultados (a pesar de que fue precisamente Matemáticas, junto con Lenguaje, el área en la que mejor resultado obtuvieron: 52 de 100 puntos posibles, puntaje, a su vez, no estuvo muy alejado del de Ciencias Naturales, que fue 48). La priorización en dichas áreas fue promovida por sus respectivos docentes y fue aceptada por el Consejo Académico y Directivo. Al ajustar el plan de estudios a estos requerimientos, de acuerdo con la profesora Sara, se disminuyó el número de horas de áreas como Artes. La profesora Janeth manifestó su gusto por las artes, sin embargo, avaló la modificación en el horario, debido a que cree que el colegio debe “ser competitivo” con los otros; la profesora Sara, por su parte, dijo que no estaba de acuerdo con estas pruebas (SABER), porque le parece que no tienen en cuenta aspectos relacionados con las artes, pero que era necesario cumplir con estos

lineamientos del Ministerio de Educación Nacional porque, entre otras cosas, si la institución obtenía un puntaje alto en estas pruebas podría obtener mayores recursos económicos. Conozcamos ahora las implicaciones teórico-conceptuales y prácticas de este énfasis:

De acuerdo con los planteamientos de Apple (1979), es precisamente la relación que existe entre estructura económica y el conocimiento de alto estatus la explicación a las grandes disparidades en los niveles de dotación económica que reciben áreas consideradas “técnicas” y de alto estatus respecto a áreas como artes. Apple destaca que los currículos matemáticos y científicos, desde finales del siglo XIX hasta la actualidad, han recibido una mayor dotación de fondos en comparación a las humanidades y las artes debido a dos razones. La primera de ellas tiene que ver con la utilidad económica, puesto que la producción de conocimiento científico y técnico es fácilmente visible y, de acuerdo con una perspectiva de consenso, son poco controvertidos. La segunda razón es que el conocimiento de alto prestigio tiene un contenido (supuestamente) identificable y una estructura que se presupone estable, de manera que puede ser enseñada y comprobada. Por su parte, la naturaleza de los temas que interesan a las humanidades y al arte, siguiendo esta misma perspectiva, carece de estos parámetros. En últimas, lo que está implícito en una mayor dedicación a áreas como Matemáticas y Ciencias es que estos conocimientos son macroeconómicamente más provechosos, puesto que generan mayores beneficios, a largo plazo, sobre todo a las clases más poderosas de la sociedad. Esto debido a que permite estratificar con mayor facilidad a los individuos de acuerdo con “criterios académicos”, puesto que se considera que no todos ellos pueden contribuir de la misma manera a la generación de conocimiento de este tipo. La escuela, entonces, funciona como filtro para la estratificación económica, de manera que es la encargada de seleccionar a quienes integrarán las diferentes posiciones económicas y sociales de acuerdo con los criterios antes enunciados.

En este contexto, cualquier intento de alterar los planes de estudios con el objetivo, por ejemplo, de igualar el énfasis de los conocimientos técnicos al nivel del considerado conocimiento de bajo estatus es catalogado como una “incursión ilegítima, como una amenaza a ese orden particular” (Apple, 1979, p. 57). Así quedó demostrado durante el grupo focal en el que la profesora Janeth manifestó que era imposible igualar la intensidad horaria de áreas como Matemáticas con otras como Artes, además de que era inviable para la competitividad de la institución educativa. Como vimos, el criterio de la institución educativa Rafael Uribe Uribe para aumentar la intensidad horaria de Ciencias Naturales fue el rendimiento regular que los estudiantes obtuvieran en dicha área en las Pruebas SABER (aun cuando, como vimos, el puntaje en esta área no fue el menos alto y quedó, incluso, por encima de otras como Ciencias Sociales y Ciudadanas), lo cual coincide con el planteamientos de Apple respecto a que el éxito de currículo se mide mediante un procedimiento

técnico, en este caso, por puntuaciones en pruebas tipo-test. Los intentos por evaluar de un modo menos técnico, por ejemplo, con énfasis en la calidad de la experiencia curricular o en la naturaleza ética de las relaciones implicadas en la interacción suelen ser rechazadas. Esto es debido a que, en las sociedades industriales de una sociedad, el lenguaje técnico y científico tiene mayor legitimidad (alto estatus) que el lenguaje ético, entre otras cosas, porque la evaluación de este último no suele encajar fácilmente en la lógica factores-productos y porque se relaciona con consideraciones puramente subjetivas (y no con la producción de conocimiento, como en el caso de los criterios científicos, cuyo dominio da cuenta del dominio experto por parte de los estudiantes). Por lo anterior, los criterios técnicos de la evaluación, tal como en el caso de las Pruebas SABER, también contribuyen a la estratificación del conocimiento y, por ende, de las personas.

Después de analizar las implicaciones teórico-conceptuales de la mayor intensidad horaria de áreas como Matemáticas y Ciencias Naturales, explicamos a continuación sus repercusiones prácticas, respecto a cómo incide/determina, en primer lugar, la implementación del componente curricular: al ser áreas que requieren materiales especializados para el desarrollo de sus actividades, los cuales, de acuerdo con las profesoras Sara y Janeth durante el grupo focal, deben ser adquiridos por ellas mismas, puesto que la institución no cuenta con los recursos suficientes y no es posible pedirles mucho dinero a los padres/acudientes, cuyas posibilidades económicas son limitadas, es más probable que, si estos materiales no se consiguen, las profesoras opten por reemplazar las actividades de las Guías de Aprendizaje por otras del material que brindan programas como el PTA. Además, teniendo en cuenta que las Guías de Aprendizaje, sobre todo del grado segundo, incluyen muchas actividades en las que se les solicita a los estudiantes explorar, junto con el profesor/profesora, el contexto natural en el cual se encuentra la institución educativa, para el desarrollo de las habilidades científicas como la observación y la comprobación de hipótesis, estas actividades no se pueden realizar, primero, porque el contexto citadino de la institución cuenta con muy poco paisaje natural (en su mayoría son casas y un parque cercano que tiene unas ruinas de una antigua construcción) y, segundo, porque el barrio, de acuerdo con las entrevistas realizadas a las profesoras de segundo y quinto, a la coordinadora y en conversaciones que tuvimos con el celador en una de las visitas a la institución, presenta altos índices de violencia, de manera que incluso se suelen escuchar disparos y ni la policía, muchas veces, se atreve a ingresar a las casas. Por ende, explorar el contexto de la institución puede significar poner en peligro la integridad de los actores del sistema educativo.

Las limitaciones para explorar el entorno de la escuela, a su vez, refuerzan la siguiente conclusión que obtuvimos en el capítulo 3, específicamente en lo concerniente a la implementación de los instrumentos/estrategias del componente escuela-comunidad: no se realiza la monografía

veredal, la cual requiere que los estudiantes y sus familias conozcan las principales características de su entorno, aspecto que se dificulta cuando, además de que hay problemáticas de migración o de personas con alta fluctuación, como la manifestó la coordinadora para el caso de la institución Rafael Uribe Uribe, tampoco es posible explorar las condiciones del entorno porque existen problemas de seguridad, lo cual debilita los nexos con el entorno en el que se vive (teniendo en cuenta que la mayoría de los estudiantes partícipes en esta investigación viven en el mismo barrio en el que se encuentra la escuela) y promueve un vínculo desde el miedo y la prevención. Tuvimos la oportunidad de comprobar, durante nuestras visitas a las casas de los estudiantes, que las madres/acudientes les recomiendan mucho cuidado a los niños a su cargo cuando salen a jugar e, incluso, en una oportunidad presenciamos cómo la mamá del estudiante de grado quinto Jhon Deibi le dijo que no fuera al parque porque allí habían matado a una persona hacía poco.

### **5.1.3 Planta física y dotación de la institución Rafael Uribe Uribe**

La institución Rafael Uribe Uribe está dividida en tres grandes bloques, uno para primaria, otro para secundaria y otro para artes y música. Cuenta con dos laboratorios, tres auditorios secundarios (uno por cada bloque) y uno principal, un aula para los docentes, dos bibliotecas (una para primaria y otra para secundaria, aunque esta última se está terminando de adecuar), doce baños cuyas condiciones son óptimas (cuentan con servicios públicos fundamentales), pero cuyos funcionarios encargados de aseo a veces no son nombrados por la secretaría, de manera que este servicio no es permanente y, muchas veces, es necesario recurrir a la ayuda económica de los padres de familia para pagar los servicios de un particular. De acuerdo con la coordinadora Maribel, estas instalaciones son adecuadas para asumir la educación presencial, pero no la virtual (entre otras cosas, porque la sede de primaria no cuenta con Internet y la sede de secundaria cuenta con red intermitente). La actualización de los equipos informáticos, que en tiempos de pandemia son aún más relevantes para la educación, también constituye un aspecto a mejorar, puesto que al inicio de cada año se le solicita este servicio a la Secretaría de Educación y siempre hay dificultades para adquirir los recursos suficientes. En general, de acuerdo con la coordinadora Maribel, los salones, laboratorios, talleres, oficinas para docentes y directivas, biblioteca y equipos didácticos, como proyectores, son apropiados y suficientes para atender las necesidades educativas de la institución educativa.

El promedio de gasto por estudiante mensual es aproximadamente \$ 700.000, lo cual, al parecer de la propia Maribel, es insuficiente debido a que manejan los estudiantes con los más bajos recursos económicos a nivel departamental. Por lo anterior, muchas veces, tanto profesores como

directivas se ven obligados a dar recursos propios para las distintas actividades escolares. La institución brinda refrigerio a quienes lo requieran; este servicio está asesorado por una nutricionista que asegura que sea un refrigerio balanceado. En promedio, se cuenta aproximadamente con cuatro libros por estudiantes, incluyendo textos del programa Todos a Aprender (PTA) y otros programas que se implementan, cantidad que le parece insuficiente, incluso supremamente baja. Sin embargo, la coordinadora considera que las condiciones de la institución contribuyen a los objetivos planteados en el PEI. En el cuestionario diligenciado por la profesora Sara, ella manifiesta que la institución educativa no cuenta con espacios para realizar investigación, el número de laboratorios le parece insuficiente, al igual que el equipamiento didáctico (proyectores, equipos de audio y video, etc.), que incluye, además, equipos que no funcionan, y el acceso a material bibliográfico, aunque es suficiente, es de difícil acceso porque no hay un bibliotecario (aspecto que fue resaltado también por la profesora Janeth, quien dijo que antes había bibliotecario, pero que este fue nombrado secretario por el Estado). Ahondando más en la percepción de la profesora Janeth, ella considera que la infraestructura de la institución es buena (salones de clase, sala de juegos y de lectura y baños suficientes y en buen estado), pero la parte tecnológica está obsoleta (computadores viejos, por ejemplo), aunque destaca que cada salón tiene un buen televisor.

Los Centros de recursos, de acuerdo con lo manifestado por las profesoras Sara y Janeth en el grupo focal, deben ser gestionados principalmente por los propios docentes, puesto que la institución educativa no cuenta con los recursos suficientes; además, no es posible pedirles materiales a los niños debido a las dificultades económicas de las familias. Por ende, muchas de las actividades de las Guías de Aprendizaje no se pueden realizar (puesto que implican, efectivamente, el uso de materiales didácticos fungibles y específicos para cada área), por lo cual, muchas veces, los docentes terminan pidiendo la transcripción tal cual de la guía, sin realizar los procesos que se solicitan, e incluso deciden plantear otras actividades de otros libros que resultan más acordes con las posibilidades del contexto.

De acuerdo con la profesora Sara, las Guías de Aprendizaje están desactualizada (en su anterior colegio tenían una versión de guías más actualizadas) y, para el caso de primero (trae a colación su experiencia del año 2018, cuando era profesora de este grado) son guías muy avanzadas, puesto que, para su uso por parte de los estudiantes, requiere que estos ya tengan avanzado un proceso lector que, muchas veces, no han ni siquiera empezado (mucho estudiantes llegan a primero sin saber si quiera el abecedario). Al momento de reemplazar algunas de las actividades de las Guías de Aprendizaje, las profesoras también se encuentran con la limitación del precario estado de los equipos informáticos, que, tal como lo comentaron, están obsoletos y muchos

de ellos no funcionan, de manera que no pueden apoyarse en ellos para plantear actividades didácticas (aspecto que también explica por qué muchos docentes terminan pidiendo a sus estudiantes que transcriban las Guías de Aprendizaje y no que desarrollen como tal de las actividades que plantean).

La observación de la instalación de la institución permitió corroborar que los espacios con los que cuenta son amplios, como los salones de clase, auditorios, baños, canchas de deportes, laboratorios, de manera que son acogedores y se ajustan al número de estudiantes (solo hubo una queja por parte de la madre del estudiante Santiago respecto a que, a veces, había sobrecupo en el grado primero, por lo que el salón quedaba insuficiente teniendo en cuenta la cantidad de estudiantes). En términos generales, la percepción positiva de los espacios y del estado de las instalaciones de la institución fue reafirmada por las madres y acudientes entrevistadas, quienes consideraron que estas condiciones permitían efectivamente que sus hijos e hijas se sintieran bien y aprendieran lo que se les enseña.

#### **5.1.4 Evaluación**

A lo largo de todas las entrevistas realizadas a las profesoras de primero, segundo y quinto, así como a la coordinadora, se pudo conocer que la institución aplica la promoción flexible (que, como vimos, hace parte del componente curricular del modelo Escuela Nueva Activa). Esto también fue corroborado durante el grupo focal entre la profesora Sara y Janeth, quienes resaltaron que la institución siempre estaba dispuesta a ser flexible cuando un estudiante debía ausentarse por largo tiempo, debido a temas laborales, familiares, de salud, etc., de manera que, pasado el inconveniente, se le permitía regresar a la escuela y retomar su actividad académica justo en la parte en la que la había dejado antes de ausentarse. Igualmente, en caso de ausencias esporádicas, daban múltiples oportunidades para que los estudiantes se pusieran al día, tanto así que, de acuerdo con la profesora Sara, “quien no pasa es porque no se le da la gana”. La profesora Janeth, sin embargo, durante el grupo focal, resaltó que este proceso podría mejorar si hubiera mayor cantidad de Guías de Aprendizaje, de manera que los estudiantes que se ausentaran por largo tiempo pudieran llevarse una guía y trabajarla, en la medida de lo posible, durante el tiempo que estuvieran ausentes de la institución educativa, con la asesoría a distancia de los profesores. Esto no se puede realizar actualmente, en primer lugar, porque el número de Guías de Aprendizaje es reducido y, en segundo lugar, porque la indicación, no solo por parte de las directivas de la institución, sino también de los principios fundamentales del modelo ENA, consiste en que las Guías de Aprendizaje deben conservarse en la institución educativa y ser trabajadas allí por los estudiantes (entre otras

cosas, porque las guías no son fungibles y están pensadas para ser utilizadas por alrededor de diez años, dentro de la institución). Según la profesora Sara, una situación diferente sucede con los materiales del PTA, puesto que los estudiantes sí se los pueden llevar a la casa, lo cual ha sido muy útil, sobre todo en la coyuntura del Covid-19 en la que muchos estudiantes no cuentan con Internet, pero, aun así, pueden continuar su proceso de aprendizaje en casa. La posibilidad de que los estudiantes puedan llevarse el material del PTA a casa, en caso de ser necesario, constituye otro estímulo para los docentes para incluso reemplazar el trabajo con las Guías de Aprendizaje por esos otros materiales educativos con los que cuentan en la institución.

La implementación de la evaluación formativa impacta el modo en el que se desarrollan los componentes curricular y de relación escuela-comunidad. Por un lado, respecto a lo curricular, promueve ambientes de aprendizaje cálidos y amenos en los que se respeta el ritmo de aprendizaje de los estudiantes y, durante su proceso de aprendizaje, se valora no solo los logros obtenidos cuantitativamente, sino también cualitativamente, puesto que es una evaluación que se fija en aspectos como esfuerzo, responsabilidad, compromiso, es decir, tiene en cuenta el contexto del acto educativo para interpretar de una manera más integral por qué un estudiante brinda una respuesta equivocada a una actividad o no la realiza conforme se espera. Debido a que los estudiantes saben que el objetivo de la evaluación formativa durante el proceso de aprendizaje es que mejoren progresivamente sus competencias y superen, poco a poco, sus dificultades y no que sean sancionados o reprobados, ellos aumentan la confianza en sí mismos y buscan esmerarse, no por temor, sino por convicción, para hacer las actividades de las Guías de Aprendizaje cada vez mejor. A su vez, en cuanto a la relación escuela-comunidad, la evaluación formativa coadyuva a que el rol de los padres de familia no se limite a recoger las notas de sus hijos durante las entregas de boletines, sino que, al brindar información permanente sobre avances y dificultades que presentan los estudiantes, permite que los docentes y directivas de la institución brinden mejores asesorías pedagógicas y estrategias de crianza a los padres/acudientes durante las reuniones de la Escuela de Padres. Así, fomenta en ellos la necesidad de que acompañen integralmente el proceso de aprendizaje de sus hijos, a su vez que posibilita elementos concretos que les permiten materializarlo satisfactoriamente.

### **5.1.5 Perfil docente**

Contamos con dos perfiles académicos y laborales correspondientes a la profesora Janeth y a la profesora Sara, cuyos cursos a cargo corresponden a los grados segundo y quinto respectivamente. En primer lugar, en cuanto al nivel de estudios, es importante resaltar que ambas

profesoras no solo poseen títulos de pregrado, sino también de posgrados. La profesora Janeth es Licenciada en Pedagogía, con una especialización en Comunicación y Creatividad para la Docencia, de la Universidad Surcolombiana. Además de ser docente de escuelas del Quindío, durante un año y medio, estuvo coordinando un posgrado, igualmente en la Universidad Surcolombiana, dirigido a docentes y cuya temática estaba relacionada con su especialización. Respecto a su experiencia laboral, es profesora de la institución Rafael Uribe Uribe hace diez años y, en general, se ha desempeñado como docente durante aproximadamente 47 años, en los grados segundo (Lenguaje, Ciencias Naturales, Matemáticas, Sociales, etc.), tercero (Religión) y quinto (Sociales). Ha recibido varios reconocimientos durante su trayectoria, por ejemplo, la institución Rafael Uribe Uribe la destacó como mejor docente y, durante el tiempo que estuvo viviendo en el Caquetá, también recibió distinciones de este tipo debido a su labor como profesora. En cuanto a la profesora Sara, ella es Licenciada en Español y Literatura, de la Universidad del Quindío, con una maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura en Educación Secundaria y Bachillerato, de la Universidad Internacional de la Rioja. Tiene una experiencia como docente de cuatro años y medio, de los cuales ha estado dos años y medio en la institución Rafael Uribe Uribe. Allí ha dictado todas las áreas en primaria y Lenguaje en los grados sexto y noveno. En alguna oportunidad, se desempeñó como secretaria para un consorcio de ingenieros que trabajaba con INVIAS. Ambas profesoras viven en Armenia, ciudad que queda más o menos a quince minutos de Calarcá.

El perfil docente es uno de los aspectos más fundamentales al momento de analizar la capacidad del docente para ejecutar los distintos instrumentos/herramientas del modelo ENA de manera rigurosa, a su vez que contextualizada a la particularidades/necesidades de sus estudiantes. En el caso de las profesoras Sara y Janeth, vemos que ambas no solo cuentan con formación pedagógica y especializada en sus respectivas áreas del conocimiento, sino que llevan trabajando con el modelo ENA desde hace más de dos años. Dicha experiencia se evidencia en el amplio conocimiento que poseen sobre el modelo ENA y sobre la manera como implementan, a su vez, distintas estrategias pedagógicas relacionadas con los componentes curricular y de relación escuela-comunidad, enfocadas en atender las particularidades/necesidades educativas de aquellos estudiantes que presentan dificultades académicas y de convivencia. De ahí que sean estos componentes, cuyo desarrollo depende mayoritariamente de los docentes y en la ejecución de los mismos en sus clases, los que se implementan en mayor medida en los grados segundo y quinto y, en general, en la primaria de la institución Rafael Uribe Uribe.

### **5.1.6 Agrupamiento por habilidad**

Este aspecto se abordó inicialmente en el capítulo 3, como una estrategia pedagógica pensada para atender las necesidades/particularidades de los estudiantes con mayores dificultades académicas y de convivencia. A continuación, ahondaremos tanto en su relación/coherencia con la metodología activa del modelo ENA como en sus efectos reales en los estudiantes.

En primer lugar, es importante resaltar que la metodología activa, que se incluye dentro del componente curricular del modelo ENA, establece un cambio de paradigma de un profesor dictador de clases a un guía del proceso de aprendizaje, de manera que se le otorga un papel activo (no pasivo) al estudiante (Colbert, 2006). Esta perspectiva implica una organización del aula diferente a la tradicional, de manera que los pupitres no son ya individuales para cada estudiante y no se ubican de manera frontal al tablero y, por ende, al profesor, quien es el encargado de dictarles la clase a los estudiantes. En su lugar, la organización del aula promovida por el modelo ENA contempla el establecimiento de pequeños grupos alrededor de mesas hexagonales, con el fin de que sus integrantes puedan mirarse frente a frente mientras desarrollan las actividades de las Guías de Aprendizaje, ejerciendo así como protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. El profesor, por su parte, es quien orienta el trabajo de cada uno de los grupos, pasando continuamente por cada uno de ellos para resolver dudas, participar en el desarrollo de las actividades (las Guías de Aprendizaje siempre tienen determinadas actividades que requieren la intervención directa del profesor o la profesora) y, en general, llevar a cabo la evaluación formativa que, por naturaleza, se realiza a la par del mismo proceso de aprendizaje con el fin de identificar avances y atender posibles dificultades. Los grupos de trabajo se conforman de distinta manera según si estamos hablando de una escuela multigrado (uno o dos profesores atienden simultáneamente a estudiantes de los distintos grados de la primaria, de manera que los grupos de trabajo se organizan de acuerdo con los grados a los que pertenezcan) o graduada (todos los estudiantes de un curso pertenecen a un mismo grado, por lo que la organización de los grupos puede ser producto de la libre elección de los estudiantes o basada en determinados criterios que establezcan los docentes).

La institución Rafael Uribe Uribe, al ser graduada, organiza los grupos de trabajo, no por grados (como en un aula multigrado), sino de acuerdo con la elección individual de los estudiantes o según criterios académicos o de comportamiento que establezca el docente. De acuerdo con la primera sesión de entrevistas realizada a la profesora Janeth, una estrategia que ella suele utilizar para organizar a los estudiantes en clase consiste en ubicar, en un mismo grupo, a estudiantes que presentan un mejor desempeño académico y un comportamiento ejemplar, junto con quienes tienen

mayores dificultades en ambos aspectos. El propósito de esta organización, puesta en marcha por iniciativa del propio docente, es que los estudiantes más destacados “jalonen” a los que tienen mayores rezagos. Según la profesora, este propósito se logra porque uno de los principios más importantes del modelo ENA consiste en la construcción social de conocimiento, por lo que la discusión de saberes, entre otras cosas, busca la nivelación respecto a lo que los estudiantes saben de un determinado tema (mediante, sobre todo, las Actividades Básicas de las Guías de Aprendizaje, en las cuales se indagan por los saberes previos de los estudiantes, permitiendo que, entre ellos, compartan sus conocimientos sobre un tema específico, a su vez que conozcan lo que otros estudiantes saben al respecto: esto es considerado un tipo de evaluación diagnóstica). Son dos los presupuestos fundamentales que orientan esta organización de los grupos de trabajo: 1) que los estudiantes reconocen a otros como fuentes de conocimiento válidas y 2) que han desarrollado competencias socioemocionales, como la escucha activa y la valoración de las diferencias, que les permiten realizar este proceso de retroalimentación contribuyendo a que todos sean potenciales emisores y receptores funcionales, es decir, tengan la posibilidad de influirse mutuamente, sin importar las eventuales discrepancias o desacuerdos que se presenten entre ellos. Ahora, en segundo lugar, abordamos lo relacionado con los efectos de esta estrategia en los estudiantes, con el fin de poner a prueba su efectividad. Para ello, nos basados en las entrevistas realizadas a los estudiantes sobresalientes, regulares y con mayores dificultades académicas y de convivencia de los grados segundo y quinto.

#### **5.1.6.1 Grado segundo**

En este grado, fue común encontrar que estudiantes sobresalientes, como en el caso de Esteban Cortés Téllez y Juan José Valencia, tienen muy claro que hay estudiantes que se caracterizan por hacer indisciplina y por comportarse de manera inadecuada en clase (Esteban dice que uno de estos estudiantes indisciplinados es Joan; en cambio, Juan incluye a José Marín en este grupo), por lo que no desean pertenecer a su grupo y prefieren no compartir con ellos en ninguna de las actividades ni académicas ni lúdicas. A su vez, estos estudiantes sobresalientes también tienen claro que hay compañeros que se destacan por recibir reconocimientos y felicitaciones constantes por parte de los docentes. Tanto Esteban como Juan consideran que compañeros como Santiago y Cristófer se destacan por ser muy buenos estudiantes (Juan, sin embargo, asegura que Cristófer es un buen estudiante, pero su comportamiento no es el adecuado porque lo molesta constantemente), con quienes les resultaría más agradable trabajar y, de hecho, Santiago y Cristófer efectivamente se la pasan con Esteban. Por su parte, Francisco, uno de los estudiantes considerado con mayores dificultades académicas y de convivencia, coincide también en que tanto Esteban

como Cristófer son muy buenos estudiantes, pero asegura que no acude a ellos para responder sus inquietudes porque no hace parte de su grupo e, incluso, muchas veces es separado de Esteban por los profesores, de manera que no puede realizar las actividades de las Guías de Aprendizaje con él. Los demás estudiantes regulares (Nicolás y Sara), así como la otra estudiante con mayores dificultades académicas y de convivencia, Nicol Alejandra, no reconocen a estudiantes cuyo desempeño en la escuela sea bueno ni malo, de manera que este no constituye un criterio que motive o no su pertenencia a un determinado grupo de amigos.

### **5.1.6.2 Grado quinto**

En el caso de este grado, los estudiantes sobresalientes, Santiago López y Laura Sepúlveda (coincidiendo con los estudiantes de esta misma categoría del grado segundo) tienen muy claro quiénes son aquellos estudiantes que presentan mayores dificultades académicas y de convivencia (ambos coinciden en que es un estudiante llamado Nicolás, quien, a su vez, es uno de los estudiantes incluidos por la profesora Sara dentro del grupo que presenta mayores dificultades académicas y de convivencia), puesto que, incluso, en una oportunidad, llegó a golpear a Santiago. Por lo tanto, ambos estudiantes no desean trabajar ni realizar actividades con estudiantes como Nicolás. En una oportunidad, Laura intentó ayudar a la estudiante Emily (quien es considerada una de las estudiantes con mayores dificultades académicas y de convivencia), de manera que ella iba a la casa de Laura para realizar actividades académicas juntas. Sin embargo, fueron dos los inconvenientes que se presentaron: el primero de ellos fue que la estudiante Emily comenzó a ofender a Laura por la manera en la que ella se vestía, a lo cual Laura no podía responder nada, entre otras cosas, porque los profesores les tenían prohibido a los estudiantes que se burlaran u ofendieran a Emily por sus dificultades académicas (pero Emily sí podía burlarse de los demás, según comenta Laura con disgusto); un segundo inconveniente surgió porque Emily, de acuerdo con el papá de Laura, “era más demorada para entender”, de manera que hacía que Laura se atrasara en las entregas de sus trabajos (puesto que ella esperaba a que Emily también los acabara). Ante la preocupación de los profesores por los retrasos de Laura, la madre tuvo que decirles las razones por las cuales estaba ocurriendo esto (ellos no sabían que Laura estaba apoyando a Emily), es decir, que los retrasos de Laura se debían a que ella esperaba a que Emily también hiciera los trabajos para presentarlos al mismo tiempo. De acuerdo con la mamá de Laura, los profesores le dijeron que lo mejor era que Laura no continuara estudiando con Emily, puesto que esto la iba a retrasar y afectar su rendimiento académico; en pocas palabras, le dieron a entender que no se “echaran al hombro esa carga”.

Por otro lado, tanto Santiago como Laura distinguen a aquellos estudiantes que presentan un mejor desempeño académico y una convivencia sobresaliente. Al respecto, Laura menciona a Santiago López y a una compañera de él llamada Valery. Laura no tiene buenas relaciones con ella, ya que, desde que llegó a la escuela, Valery la ha visto como una competencia muy fuerte académicamente; en cuanto a su relación con Santiago, esta tampoco es muy cercana, aunque no se puede considerar como mala. A Laura le parece que el trabajo en el equipo que integran Santiago y Valery es muy bueno porque sus integrantes se complementan y se ayudan mutuamente (si uno no conoce un tema, el otro sí y viceversa). En cambio, considera que, en su equipo de trabajo, las cosas funcionan diferente porque muchas veces las tres compañeras con las que comparte regularmente se copian de ella y no contribuyen a realizar las labores académicas. Por su parte, Santiago considera que los mejores estudiantes son aquellos con los que él mantiene, no solo Valery, sino también otros como Dylan y Esteban, por lo que no desearía ser parte de ningún otro equipo. En cuanto a Jhon Deibi, estudiante considerado regular, él suele compartir mucho con Nicolás, aquel estudiante al que tanto Santiago como Laura consideran muy indisciplinado. Deibi reconoce que su equipo de trabajo es muy bulloso y que eso le molesta. También asegura que Nicolás se copia de sus tareas. Por estas razones, prefería trabajar con Santiago López y su equipo, pues considera que todos sus integrantes son buenos estudiantes y que, aunque no tienen relaciones muy cercanas, preferiría trabajar con ellos, puesto que se colaboran entre sí y se comportan adecuadamente. Caso similar ocurre con Emily, quien reconoce que Santiago es uno de los mejores estudiantes, pero tampoco tiene mucha cercanía con él; solo en algunas ocasiones, en las que él le ha explicado determinados temas que no comprende. Esto ha ocurrido porque ella ha buscado su ayuda y no porque hayan coincidido como miembros de un mismo equipo de trabajo. Por su parte, Nicolás confirma que se la pasa con Jhon Deibi y reconoce que Dylan es un buen estudiante, aunque no comparte mucho con él.

De acuerdo con la descripción anterior sobre los estudiantes sobresalientes, regulares y con mayores dificultades académicas y de convivencia de grado segundo y quinto, podemos concluir lo siguiente:

- Los estudiantes sobresalientes de ambos grados reconocen muy bien a aquellos compañeros que también se destacan académicamente y cuya convivencia corresponde con la esperada. Por ende, buscan acercarse a ellos (incluso, en la mayoría de los casos, hacen parte del mismo equipo con el que realizan distintas actividades académicas y recreativas). A su vez, distinguen a aquellos estudiantes cuyo desempeño académico y convivencia no son los adecuados y no se

asemejan al de ellos, por lo que evitan hacer parte de sus equipos de trabajo e incluso realizar juntos actividades recreativas. Con base en lo anterior, es posible vislumbrar que la conformación de los equipos no está regida por criterios específicos otorgados por el docente, ni mucho menos propuestos a nivel institucional o como un principio de la metodología ENA, sino más bien depende de los mismos estudiantes, quienes cuentan con la libertad de agruparse de acuerdo con afinidades, formas de trabajo individual y grupal y, en general, desempeño escolar.

- Los estudiantes sobresaliente reconocen a sus compañeros más cercanos (quienes también son estudiantes cuyo desempeño escolar es valorado positivamente) como fuentes de consulta cuando no entienden un tema o simplemente necesitan aclarar dudas, por lo que, en varias ocasiones, prefieren acudir primero a ellos, antes que a los profesores, para despejar sus dudas. Percepción muy distinta tienen de estudiantes regulares o con dificultades académicas y de convivencia, puesto que no ven en ellos a personas que puedan darles una asesoría adecuada o una retroalimentación válida, precisamente porque no se destacan positivamente ni en la parte académica ni su convivencia.
- El trabajo mancomunado entre estudiantes sobresalientes y aquellos regulares o con dificultades académicas y de convivencia no ha tenido buenos resultados, entre otras cosas, porque resulta difícil para los estudiantes sobresalientes el hecho de “jalonar” o simplemente ayudar a que estos compañeros, no tan destacados y, muchas veces, con dificultades en su proceso de aprendizaje o cuyo ritmo de aprendizaje no es tan rápido, sin que esto afecte de alguna manera su propio rendimiento escolar (esto también ocurre porque, a nivel pedagógico y didáctico, no se cuentan con estrategias concretas que permitan esta interacción, entendiendo los retos que implica y asumiendo un enfoque desde la empatía y no desde la sanción, como efectivamente sucede, ante los tropiezos o dificultades que se presenten). Por ejemplo, en el caso de Laura, estudiante sobresaliente de grado quinto, quien, en alguna oportunidad, ayudó de manera voluntaria a Emily, estudiante del mismo grado con dificultades académicas y de convivencia, los resultados no fueron los esperados, puesto que, finalmente, Laura se comenzó a atrasar en la entrega de sus trabajos por esperar a que Emily los terminara también y así poder entregarlos juntas. Ante la novedad que implicaba estos retrasos en una estudiante como Laura, los profesores comenzaron a indagar por las razones, de manera que la madre de Laura tuvo que rebelarles que esto se debía a la ayuda que Laura le estaba prestando a Emily. La recomendación de los docentes fue unánime: que Laura dejara de ayudar a Emily porque esto iba a afectar su desempeño académico, por lo que lo mejor era que no adquiriera ese compromiso. Esta fue la razón principal por la que se tuvo que terminar la colaboración entre

Laura y Emily, aunque también la dinámica de trabajo se vio afectada porque Emily comenzó a burlarse de Laura por su manera de vestir. Otro caso en el que los estudiantes regulares o con dificultades académicas y de convivencia no han podido trabajar con estudiantes sobresalientes lo evidenciamos con el estudiante Francisco, de grado segundo, a quien los profesores no le han facilitado o dado la oportunidad de trabajar con Esteban, a quien el propio niño destaca como estudiante sobresaliente (al igual que la profesora Janeth) y, por ende, considera que podría aprender mucho junto a él.

- Finalmente, llama la atención que varios de los estudiantes regulares y con dificultades académicas y de convivencia no distinguen a estudiantes sobresalientes ni a otros regulares o también con mayores dificultades, lo cual evidencia que este tema no es de gran relevancia para ellos (a diferencia de los estudiantes sobresalientes, para quienes trabajar o juntarse con otros estudiantes destacados es fundamental, puesto que esto funciona como un etiqueta de prestigio).

Todos los elementos anteriores demuestran que la estrategia propuesta por la profesora Janeth no es utilizada por otros docentes y que, al no tener una implementación masiva, no impacta como se esperaría. Además, en caso de que efectivamente tuviera una mayor acogida, cuenta con una serie de limitaciones que impiden el cumplimiento de sus objetivos, por ejemplo, los estudiantes sobresalientes se juntan con quienes también se caracterizan por un buen desempeño tanto académico como en lo relacionado con la convivencia, a su vez que evitan tener interacción con aquellos estudiantes de bajo rendimiento o cuya convivencia no sea la adecuada. Una situación semejante ocurre con estudiantes regulares y con mayores dificultades académicas, quienes también se juntan entre ellos, a pesar de reconocer con desazón que muchas veces se copian o que su mal comportamiento no les permite poner tanta atención a clase, resulta siendo esta la única opción debido a que o bien les otorga el prestigio de ser “cool”, lo cual les llama la atención, o bien porque no tienen muchas oportunidades de trabajar con estudiantes sobresalientes o bien porque, en el caso de hacerlo, se presentan dificultades respecto a que los estudiantes sobresalientes se atrasan y no cuenta con mayor comprensión por parte de los docentes. Lo anterior, entonces, es un reflejo de que la estrategia de la profesora Janeth (juntar estudiantes sobresalientes con otros de rendimiento escolar más bajo) no se aplica de manera general en la institución; no cuenta, en caso de que se implemente, con la plena disposición por parte de los mismos estudiantes, sobre todo sobresalientes que no sienten interés y son más bien reacios a interactuar con estudiantes que no se destaquen también por su buen desempeño, y, finalmente, no es una estrategia pensada para atender las necesidades/particularidades de los más pobres, sino de quienes presentan dificultades en su rendimiento, sin importar su procedencia social.

Consideramos que esta estrategia, con un mayor acompañamiento y apoyo por parte de los profesores, podría constituir una estrategia que busque atender las necesidades educativas/particularidades de los estudiantes de origen social más pobre (que, como evidenciamos en el capítulo 4 sobre capitales, corresponden, en su mayoría, a aquellos estudiantes con mayores dificultades académicas y de convivencia de acuerdo con la valoración de las profesoras de los grados segundo y quinto). Lo anterior implica, en primer lugar, que sea una estrategia que sea utilizada en mayor medida por los docentes y que, en segundo lugar, se acompañe con la asesoría de ellos mismos para que intervengan en posibles dificultades que se presenten en el trabajo en equipo, evitando que los estudiantes considerados sobresalientes se vean afectados en su rendimiento y se desanimen al momento de querer trabajar con estudiantes que tienen determinados rezagos.

### **5.1.7 Etiquetado**

De acuerdo con Apple (1979), las etiquetas sirven para diferenciar a los estudiantes de acuerdo con sus “capacidades” y su determinada posesión de capitales culturales (que, como vimos, se generan, a su vez, por la disponibilidad de capitales económicos) de manera que contribuye al control social que los profesores realizan en el aula mediante la asignación de roles que no solo tienen implicaciones en el trabajo escolar, sino que simulan las posiciones que se espera que desempeñen los estudiantes dentro del mercado laboral. Así pues, las etiquetas no son formas de tratamiento neutrales, sino que son una práctica burocratizada y propia del sistema económico estratificado. Las etiquetas, entonces, no permiten que el etiquetado reciba un tratamiento especial que contribuya a que se sobreponga a las dificultades que lo hicieron aparentemente merecedor de esas categorías, sino que, por el contrario, contribuyen a confirmar su estado particular e “inferior” ante los demás, a su vez que condicionan su propio comportamiento de manera que efectivamente se acomode a la etiqueta que le ha sido asignada. A continuación, procedemos a poner a prueba estos planteamientos de Apple de acuerdo con la información recolectada en las entrevistas realizadas a estudiantes, madres y acudientes, profesoras y coordinadora de la institución Rafael Uribe Uribe.

- La coordinadora Maribel, en la segunda sesión de entrevistas, reconoció que, en la institución no se les denomina de manera diferenciada a los estudiantes sobresalientes ni a los estudiantes con dificultades académicas y de convivencia, fundamentalmente, porque esto generaría

inconvenientes con los padres y madres de familia, quienes, en el caso de que sus hijos e hijas fueran denominados de manera negativa, manifestarían su desacuerdo con tal forma de tratamiento. Eso sí, reconoce que hay estudiantes con mayores capacidades que otros, por lo que son premiados de distintas maneras, a su vez que hay estudiantes cuyo desempeño no es el mejor debido a que, según ella, no cuentan con el acompañamiento de sus padres y/o acudientes. También comentó que, en la institución, se encuentran estudiantes con dificultades especiales de aprendizaje y con patologías que impiden que su rendimiento sea comparable con el resto de estudiantes.

- En las entrevistas realizadas a las profesoras Janeth, de grado segundo, y a Sara, de grado quinto, se evidenciaron dos posturas diferentes respecto a las etiquetas. Por un lado, Janeth se mostró reacia ante la posibilidad de referirse de manera particular y, según ella, “discriminatoria” con los estudiantes. Ella aboga enfáticamente por un trato igualitario. En el caso de los estudiantes sobresalientes, busca alentarlos para que continúen así e incluso para que mejoren; respecto a los estudiantes con mayores dificultades académicas y de convivencia, su objetivo es igualmente alentarlos para que se animen a superar sus dificultades y a desempeñarse como sus compañeros más destacados. Este acompañamiento con los estudiantes que presentan mayores dificultades académicas y de convivencia es motivado porque, según ella, estos estudiantes no tienen el apoyo de sus padres, lo cual, en cierta medida, da cuenta de su desempeño bajo y, por ende, la asignación de etiquetas, en este sentido, serviría para excluirlos. La profesora Sara, por su parte, consideró, sin ningún problema o tabú, que la misma categorización utilizada en esta investigación, es decir estudiantes sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia, es la que ella utiliza para diferenciar el desempeño de sus estudiantes. No considera que esto sea inadecuado, sino que precisamente permite saber el tipo de refuerzo que requiere cada estudiante de acuerdo con sus dificultades o rezagos.
- Encontramos varios casos de estudiantes catalogados con determinadas etiquetas. El caso más llamativo para esta investigación es el de la estudiante Emily, de grado quinto, cuyo rendimiento académico y convivencia presentan mayores dificultades. Ella es la única estudiante de los entrevistados que, públicamente, ha sido etiquetada de manera negativa, como “lenta”, por una profesora (que, poco después de que Sandra, la madre de Emily, se quejara de esta situación ante las directivas, dejó la institución educativa, pero no se sabe con certeza si fue debido a las acusaciones en su contra o por otro motivo). Esta etiqueta era pronunciada por la profesora delante de todos los estudiantes del salón, por lo cual condicionaba no solo el trabajo académico de Emily, sino la manera como sus compañeros interactuaban con ella

(puesto que muchos de ellos también la tildaban de “lenta”). Este tipo de discriminación, establecida alrededor de una etiqueta con connotaciones negativas (“la lenta”), ocurría constantemente por parte de dicha profesora, quien, sin importar si Emily se portaba bien o mal, empleaba esta estrategia para catalogar su trabajo y sus “capacidades innatas”. Contrario a lo que se pudiera pensar, esta no era la forma común en la que la profesora trataba a todos sus estudiantes, en todo momento, sino que, en realidad, solo asumía una postura “fuerte” (aunque sin llegar a establecer etiquetas tan arraigadas como en el caso de Emily) con aquellos estudiantes que se comportaban mal. Durante la entrevista que le realizamos a Emily, en concreto ante la pregunta: “¿por qué crees que la profesora te decía de esa manera?”, la propia estudiante consideró que la razón se debía a que ella era, en realidad, lenta (acompañando esta respuesta bajando un poco la mirada), lo que implica que interiorizó la etiqueta y, más aún, las razones que motivan una catalogación de ese tipo, las cuales, valga decir, asume como hechos naturales y, por ende, inmodificables. La situación de Emily es diferente en el ámbito familiar, puesto que allí no recibe tratos semejantes y tiene la confianza para expresarle a la madre todo lo que le sucede en la escuela, incluyendo el trato que recibía por parte de esta profesora. Al conocer esta situación, Sandra optó por poner la queja ante la coordinadora y la rectora de la institución. Aunque esta profesora hace casi un año que se fue de la institución, aún la etiqueta de “la lenta” que, en su momento, asignó a Emily aún acompaña a la niña y, siguiendo la argumentación de Apple (1979), no le ha permitido superar las dificultades, sobre todo académicas, que al parecer de la profesora la hicieron merecedora de dicha catalogación. Muestra de ello es que, en la actualidad, la profesora encargada del grado, es decir, Sara, considera que Emily pertenece al grupo de estudiantes que tienen mayores dificultades académicas y de convivencia. Así mismo, perdura actualmente la actitud de los compañeros y de compañeras de Emily hacia ella, puesto que la consideran efectivamente “lenta”, la tratan como tal y generan en ella la sensación de que efectivamente hay actividades académicas que no puede entender o, por lo menos, no con la rapidez de sus compañeros y compañeras. Como vimos, aunque Laura, una compañera sobresaliente del curso, intentó ayudarla, este acompañamiento no tuvo efectos positivos, puesto que Laura se atrasó en la entrega de sus trabajos (por esperar a Emily) y los profesores le aconsejaron a su madre, Naudis, que Laura no siguiera estudiando con Emily.

- Otro de los casos relacionados con las etiquetas es el de los siguientes estudiantes de grado segundo: Nicolás, estudiante regular, y Sara, estudiante con dificultades académicas y de convivencia y quien, a su vez, es sobrina del propio Nicolás. Ambos estudiantes, sobre todo Sara, son considerados por Sandra, una amiga de la mamá de Nicolás y madre adoptiva de Sara

y quien es la encargada del cuidado de ambos niños, como “lenticos” para áreas como Matemáticas y Lenguaje. Sandra, entonces, es la única acudiente entrevistada que se refirió con una etiqueta negativa a los estudiantes a su cargo, lo cual coincide también con el hecho de que es la única acudiente que no es la madre ni un familiar de los niños a quienes cuida (quizás el hecho de no tener un parentesco familiar con ellos es la razón por la que se refiere así a ellos). La apreciación de Sandra respecto a que Sara es más “lenticita” o “más durita para aprender” que Nicolás coincide con la asignación que la profesora Sara realiza de la niña (como parte del grupo que presenta mayores dificultades académicas y de convivencia) respecto a Nicolás (quien es considerado por la profesora como un estudiante regular). A manera de hipótesis consideramos que las mayores dificultades académicas y de convivencia que presenta Sara respecto a Nicolás pueden deberse a la mayor condición de vulnerabilidad por parte de la niña, quien por las condiciones de vida difíciles en las que se encontraba fue adoptada por la madre de Nicolás (pero, contrario a lo que se puede pensar, no la adoptó con el fin de cuidarla, por temas laborales, sino para encargarle su cuidado a Sandra). Debido a la percepción que Sandra tiene sobre el rendimiento escolar tanto de Nicolás como de Sara, considera que, aunque motive a ambos niños a estudiar en casa, los efectos de este acompañamiento son limitados, puesto que no lograrán que superen completamente las dificultades que presentan.

- Otra situación relacionada con las etiquetas la encontramos en el caso de Santiago, un estudiante sobresaliente de grado quinto, a quien varios de sus compañeros, sobre todo Nicolás (uno de los estudiantes considerados con mayores dificultades académicas y de convivencia de dicho grado) le han asignado el calificativo de “nerd”. Tanto Santiago como otros estudiantes considerados sobresalientes, como Dylan, son considerado “nerds”, en oposición a otro grupo considerado “cool”, al que pertenecen estudiantes como el propio Nicolás. Estas etiquetas entre los mismos estudiantes generan brechas al momento de realizar conjuntamente distintas actividades académicas y recreativas. Muestra de ello es que Santiago reconoce de manera orgullosa que los estudiantes con los que comparte continuamente son los que presentan un mejor desempeño y que, por ende, le agrada trabajar con ellos, pues se complementan al momento de trabajar en equipo (cuando uno no comprende muy bien un tema, el otro le ayuda y viceversa). En contraste, el grupo de Nicolás es el más indisciplinado y a sus miembros, igualmente, les gusta ser considerados como “cool” y no precisamente por su buen comportamiento, sino porque son los más divertidos, populares y acostumbran a molestar a los demás, sobre todo a los “nerd”. Para corroborar la separación que hay entre los estudiantes “cool” y los llamados “nerd”, integrantes del primero, como Nicolás, se encargan de hacerle acoso escolar a estudiantes representativos del segundo, sobre todo a Santiago (quien tiene el

mayor prestigio como buen estudiante entre todos aquellos que fueron entrevistados). Las agresiones realizadas por Nicolás contra Santiago no solo han consistido en burlas u ofensas verbales (“gallina”, gay, etc.), sino que han trascendido a los golpes, lo que hace aún menos improbable una interacción cordial entre ambos estudiantes y, por ende, entre los grupos a los que representan. En este sentido, las etiquetas inciden en la interacción entre estudiantes considerados sobresalientes y los demás. De acuerdo con Santiago, el trato de los docentes con Nicolás es mucho menos amable en comparación con el que recibe él o Dylan, puesto que suelen castigarlo y dejarlo sin descanso continuamente. Él explica este contraste porque tanto él como Dylan participan más en clase. El propio Nicolás reconoce que, entre los mejores estudiantes, se encuentran Santiago y Dylan (grupo de los “nerd”) porque son muy respetuosos y no son groseros.

En el caso de Santiago, él reconoce perfectamente aquellas áreas en las que cada integrante de su equipo de trabajo se desempeña adecuadamente, por ejemplo: “Dylan es bueno para Lenguaje; Kevin para música; Marian para Danza y Matemáticas, y Esteban para Artística”; así mismo, reconoce aquellas áreas en las que el rendimiento de ellos no es tan destacable: “Marian no es tan buena para música, aunque le gusta; a Esteban no le gusta Sociales; Kevin no es bueno en Matemáticas...”. Como él no se considera bueno para las manualidades, acude a sus compañeros para que le ayuden; a su vez, sus amigos le solicitan ayuda para áreas como Matemáticas. Nicolás asegura que los integrantes de su equipo de trabajo, conformado por dos parejas de hermanos, son buenos en general para todas las materias, menos para Ciencias Naturales, área que no entienden y en la que suelen tener más bajas calificaciones. También asegura que sus amigos intentan explicarle temas de Ética, aunque acepta que ellos tampoco entienden muy bien. Cuando se trata de temas que ninguno del equipo entiende, acuden a los profesores para que los asesoren. Nicolás asegura que uno de los estudiantes indisciplinados es Jhojan David, quien, a su vez, ha sido considerado por la profesora Sara como un estudiante regular, y, por ende, prefiere no interactuar con él. Nicolás manifiesta que a veces se siente aburrido porque debe estar presionando a los profesores para que le expliquen algún tema y debe esperar siempre para que puedan dedicarle un espacio a él. También asegura que, en casos como el de Jhojan David, los profesores se comportan de manera más seria respecto a estudiantes como Dylan, por ejemplo, puesto que deben regañarlo constantemente y, por ende, tienen menos disposición para atenderlo.

La percepción de Nicolás respecto a recibir menos atención por parte de los profesores contrasta con la que tiene Santiago, quien destaca que los profesores siempre están disponibles para

atender sus requerimientos y suelen tenerlo en cuenta para realizar distintas actividades escolares. Al respecto, en la entrevista que se le realizó a Laura, otra de las estudiantes de grado quinto considerada como sobresaliente, ella también manifestó que los profesores la trataban muy bien y estaban muy pendiente de ella, versión que, a su vez, fue apoyada por su madre, quien de manera explícita dijo que los profesores le “corrían” más a Laura que a otros estudiantes como Nicolás. Tanto Santiago como Nicolás coincidieron en que los profesores no ignoran a ningún estudiante y, en lo posible, tratan de resolver las dudas e inquietudes de todos. Sin embargo, en cuanto al trato y la prontitud en la que atienden estas solicitudes, es importante resaltar que, en primer lugar, el buen trato se dirige fundamentalmente hacia los estudiantes sobresalientes y, en segundo lugar, el hecho de que los docentes atiendan todas las solicitudes de los estudiantes, no quiere decir que lo hagan con la misma prontitud, puesto que, como vimos, suelen tardar más con aquellos estudiantes considerados con un rendimiento académico bajo. Esto claramente tiene implicaciones en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, debido a que una inquietud no resulta a tiempo, como le ha sucedido a Nicolás, puede hacer que los estudiantes pierdan el hilo de una determinada explicación, no desarrollen adecuadamente las actividades propuestas y, en general, presenten rezagos con respecto a quienes sí pueden resolver sus inquietudes a tiempo.

- La última situación relacionada con la asignación de etiquetas involucra a Juan José, uno de los estudiantes considerados sobresalientes de grado segundo. Cuando se le preguntó por aquel estudiante que consideraba destacado por su rendimiento académico, mencionó a Cristofer, debido, entre otras cosas, a que había sido presidente del Gobierno Estudiantil. Sin embargo, cuando se le preguntó por la relación que mantenía con Cristofer, Juan José comentó que no se la llevaban bien porque Cristofer solía molestarlo continuamente. Desde el grado anterior, es decir en primero, Juan José asegura que Cristofer suele ponerle un sobrenombre, el cual no recuerda con exactitud, pero le parece que es algo como “quelosa”. También lo amenaza con que le va a decir a la profesora que él, o sea Juan José, está diciendo groserías, con el fin de que lo regañe. Esto, la mayoría de las ocasiones, no sucede así, sino que se queda en una amenaza. Juan José varias veces ha acusado a Cristofer ante la profesora Johanna, de primero, por lo que ella lo castigaba dejándolo de pie al lado del tablero, por un tiempo. Muchas veces, no fue necesario acudir a la profesora Johanna, puesto que solo la amenaza de que lo iba a acusar con ella servía para que Cristofer lo dejara tranquilo. Esta situación continuó en grado segundo, por lo que la profesora Janeth ha tenido que regañar a Cristofer en varias

oportunidades, mucho más que la profesora Johanna, por lo que, según Juan José, esto ha servido para que ya Cristofer no lo moleste tanto.

Respecto al caso de Juan José y de Cristofer, no hemos encontrado el significado de la palabra “quelosa” en el diccionario de la Real Academia Española, por lo que asumimos que no existe. Sin embargo, hemos encontrado una muy cercana, “quilosa”, que se refiere al quilo, cuya acepción más relacionada con el sobrenombre que Cristofer le asigna a Juan José es la siguiente: “líquido lechoso que se produce en el intestino después de la digestión”. Debido a que el quilo es muy parecido a la leche, creemos entonces que puede ser el término que use Cristofer, puesto que el color de piel de Juan José es muy blanca. Esto es, sin embargo, solo una suposición, un intento por aclarar el término al que se refiere Cristofer. Lo que resulta más relevante para esta investigación es que, de acuerdo con Juan José, Cristofer se pone contento cuando a él le va mal y, a su vez, cuando es Cristofer al que regañan los profesores, se desquita con Juan José. Lo anterior podría ser un reflejo de que Cristofer ve en Juan José una competencia a nivel académico y, ante eso, actúa buscando su perjuicio. Este tipo de comportamiento competitivo también se presenta en las relaciones entre Laura, estudiante sobresaliente de grado quinto, y Valery, otra estudiante destacada del curso (pero que no fue seleccionada por la profesora Sara), puesto que esta última ha manifestado públicamente que Laura le cae mal, lo cual ha sido interpretado por Laura como consecuencia de los celos que le tiene porque ella, a pesar de que lleva solo un año en la institución, ya ha comenzado a llamar la atención de los profesores por su buen desempeño escolar, incluso hasta el punto de que ya ha izado bandera en varias oportunidades.

#### **5.1.7.1 Conclusiones parciales sobre etiquetas**

Después de los ejemplos anteriores relacionados con las etiquetas, podemos concluir lo siguiente:

- Hemos evidenciado el uso de etiquetas por parte de los docentes, quienes las dirigen a estudiantes con mayores dificultades académicas y de convivencia, como Emily. Vemos cómo, en este caso, las etiquetas funcionan como dispositivos que permiten diferenciar a los estudiantes sobresalientes de quienes presentan un desempeño académico regular o con dificultades más marcadas, lo cual, a diferencia de lo que se pueda pensar, no implica un trato diferencial que reconozca las particularidades de los estudiantes con determinadas dificultades y permita desarrollar sus potencialidades, sino la consideración de que sus actitudes/capacidades son inferiores. Así pues, el trato que reciben por parte de sus compañeros

y compañeras se ajusta a estas etiquetas (es decir, resulta ser discriminatorio, ofensivo y degradante), las expectativas que se tienen sobre ellos son inferiores y limitadas a determinados desempeños y, como vimos en el caso de Emily, la misma persona etiquetada interioriza no solo la etiqueta con la cual es asociada, sino las razones que la han inspirado, lo cual induce a que su comportamiento se adapte y corresponda efectivamente con la semántica de la dicha etiqueta. El hecho de que la etiqueta sea establecida por una figura de poder, en este caso el docente, incide aún más en la manera como los demás estudiantes interactúan con la persona etiquetada. En el caso de Emily, evidenciamos que sus compañeros y compañeras adoptaron la misma etiqueta establecida por la profesora para referirse a ella, es decir “la lenta”, lo cual conllevó igualmente a un trato discriminatorio, que le impedía a Emily integrarse a su equipo de trabajo y desarrollar en él sus potencialidades (que ella misma concebía reducidas porque comenzó a considerarse “lenta”).

- También pudimos constatar la existencia de etiquetas entre los mismos estudiantes. Por un lado, las etiquetas “cool”/“nerd” que distinguen a dos perfiles de estudiantes: el sobresaliente o “nerd” y el irresponsable/ofensivo o “cool”, de manera que ambas etiquetas establecen una brecha entre ambos grupos, con marcadas diferenciaciones, que incluso se intentan resaltar mediante la violencia física (como en el caso de la agresión de Nicolás contra Santiago). El comportamiento de los docentes con estudiantes de ambas etiquetas contribuye también a realzar las distinciones existentes entre ambos. Por ejemplo, suelen enfocar su atención en aquellos estudiantes “nerd” y son mucho más serios y menos empáticos con los estudiantes “cool”. Este trato diferencial del docente puede tener implicaciones en el desempeño académico de dichos estudiantes, puesto que, tal como lo manifestó Laura (estudiante sobresaliente de grado quinto) y su mamá, los profesores les ponen atención más rápidamente a estudiantes destacados, resolviendo más prontamente sus inquietudes, que a los estudiantes más desjuiciados, a quienes atienden, pero de una manera mucho más posterior. Por otro lado, corroboramos la existencia de etiquetas entre los mismos estudiantes sobresalientes, como en el caso del sobrenombre que Cristófer le pone a Juan José, las cuales se deben más a una relación competitiva por tener un mejor rendimiento académico y por ser estudiantes más destacados. En este caso, las intervenciones de los profesores son variadas. Algunos de ellos coadyuvan a la conservación de estas etiquetas (aspecto que se evidencia en la siguiente respuesta que algunos docentes le dieron a Juan José cuando manifestó el comportamiento inadecuado que Cristófer tenía con él: “déjalo hacer lo que quiera”). Otros buscan prevenir la etiqueta y los comportamientos inadecuados de Cristófer contra Juan José mediante castigos (estrategia que, según Juan José, no funcionó cuando la implementó la profesora Johanna, de

grado primero) o a través de regaños (método realizado por la profesora Janeth, el cual, al parecer de Juan José, ha tenido efectos positivos, contribuyendo a que Cristófer, en la actualidad, no lo moleste tanto), de manera que, aunque los profesores llevan a cabo acciones que buscan prevenir las etiquetas entre estudiantes sobresalientes, también, en algunos casos, asumen posiciones que favorecen su continuidad.

- Los ejemplos anteriores nos permiten evidenciar que, a nivel administrativo y del profesorado de la institución, no hay consensos respecto a la asignación y el manejo de las etiquetas. Por un lado, la coordinadora reconoce que unos estudiantes presentan un mejor desempeño académico y una mejor convivencia que otros, por lo cual, aunque unos pueden ser considerados buenos y otros malos, esto no implica necesariamente una catalogación diferenciada y explícita para ambos, no por razones pedagógicas, sino por evitar problemas con los padres/madres de familia. Por otro lado, corroboramos que la profesora Sara acepta sin problema que hay estudiantes que se pueden catalogar de sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia, lo cual contrasta con la percepción de la profesora Janeth, quien considera que no es adecuado asignarles determinadas denominaciones a los estudiantes, puesto que, de esa manera, se estarían discriminando.

### **5.1.8 Peldaños de la igualdad de oportunidades educativa**

Ya en el capítulo anterior abordamos los elementos más esenciales de los peldaños 1, 2 y 3 de la oportunidad educativa, por lo que, a continuación, nos centraremos en el peldaño de la oportunidad número 4, el cual, según Reimers (2002), depende, a su vez, de los anteriores 3 peldaños y, sobre todo, de la existencia de mecanismos para atender de manera diferencial a cada estudiante de acuerdo con sus necesidades, lo que implica el establecimiento de políticas compensatorias o políticas de discriminación positiva en favor de los grupos de ingresos bajos. Como vimos, Reimers distingue entre tres tipos de políticas compensatorias: una que pretende igualar el gasto público entre los alumnos de las distintas escuelas, sin importa el origen social de los estudiantes, con el fin de expandir el acceso y cerrar las brechas entre aquellos de familias más adineradas respecto a los de menores recursos. Un segundo grupo que busca mejorar las condiciones de aprendizaje de los estudiantes más pobres y equiparar así sus aportaciones en la producción de conocimiento respecto a los estudiantes cuyas familias poseen mayores recursos económicos. En pocas palabras, este segundo grupo considera necesario “más de lo mismo, pero con mayor intensidad para los menos favorecidos”, por lo que, en muchas ocasiones, simplemente sirve para subsanar los descuidos o desigualdades previas. Finalmente, un tercer grupo que, según el propio Reimers, es el que logra una mayor igualdad de oportunidades educativas (y, por ende,

es a este grupo al que se refiere en el peldaño de la oportunidad 4), puesto que favorece formas diferenciadas de tratamiento y enfoques pedagógicos hacia los menos favorecidos de acuerdo con sus necesidades y características particulares, de manera que los aprendizajes se tornen especialmente significativos para ellos. Teniendo en cuenta el marco conceptual anterior, a continuación contrastaremos el procedimiento o tratamiento de los estudiantes con mayores dificultades académicas y de convivencia que se realiza en la institución Rafael Uribe Uribe para determinar si corresponde a alguna de estas políticas de discriminación positiva.

De acuerdo con las entrevistas realizadas a las profesoras Sara, de grado quinto, y Janeth, de grado segundo, así como a la coordinadora Maribel, el procedimiento tanto para identificar a aquellos estudiantes con mayores dificultades académicas y de convivencia como para tratar estos casos específicos es el siguiente:

En general, el tipo de evaluación que se implementa en la institución educativa Rafael Uribe Uribe es la formativa, la cual valora de manera continua no solo el logro académico, sino también la parte actitudinal y de comportamiento (práctica de valores). Esto quiere decir que se fija en el proceso como tal y no solo en los resultados obtenidos, con el fin de ir haciendo ajustes o mejorar en las estrategias y/o acciones que se aplican con los estudiantes para fortalecer su proceso de aprendizaje. Al respecto, los datos recolectados en las entrevistas nos permitieron identificar, por un lado, un procedimiento no estandarizado que permite determinar a aquellos estudiantes con mayores dificultades académicas y de convivencia y, por otro lado, un procedimiento estandarizado para el manejo de estos casos.

Son variadas las estrategias que se utilizan en la institución educativa Rafael Uribe Uribe para detectar a aquellos estudiantes con dificultades académicas y de convivencia. La profesora Sara, por ejemplo, considera que el logro académico de los estudiantes se puede medir a través de factores como el nivel de avance de las Guías de Aprendizaje, la calidad de los trabajos que entregan y de actividades en equipo como exposiciones. Estos elementos, que ella consigna en rejillas o rubricas, orientan la valoración del docente respecto a si determinado estudiante presenta o no serias dificultades en dichos aspectos y, a su vez, si un estudiante tiene un desempeño superior al que se espera. Para diagnosticar el comportamiento y la convivencia, siguiendo a la misma profesora Sara, se utilizan criterios que se pueden estandarizar debido a que el Manual de Convivencia presenta las llamadas “normas de oro”, que son unos Artículos que hablan sobre los tipos de fallas que puede cometer un estudiante en relación con su comportamiento y convivencia. Por ende, cada comportamiento irregular se puede relacionar con algunos de estos Artículos y, según su nivel de gravedad, conlleva diferentes manejos y sanciones.

Por su parte, la profesora Janeth no hace distinción entre procesos estandarizados y otros de libre valoración del docente, sino que considera que las falencias académicas y de comportamiento se evidencian mediante la observación y seguimiento que hace el docente y sus causas se explican mediante el siguiente procedimiento: indagando por el perfil del estudiante y por sus condiciones de vida tanto con profesores que en años anteriores tuvieron a cargo a dicho estudiante como con las familias directamente. Finalmente, la coordinada Maribel considera que el primer criterio de valoración y el más importante es el que hacen los padres/acudiente al momento de matricular a sus hijos e hijas, puesto que es, en ese momento, en el que presentan un perfil sobre dicho estudiante y así la institución educativa adopta determinadas estrategias desde el comienzo (respecto a si tienen algún antecedente disciplinario o problema de aprendizaje). Es así como se elabora el llamado Plan Individual de Ajuste Razonable (PIAR), el cual busca acomodar los desempeños de aprendizaje, las actividades particulares y el tipo de acompañamiento que requerirá aquel estudiante que, a partir del diagnóstico inicial de su acudiente, presenta un perfil con alto riesgos de tener dificultades académicas y de convivencia a futuro. La aplicación del PIAR requiere de un acompañamiento constante no solo por parte de los docentes, sino también del profesional de apoyo del aula y de orientación.

Ahora, ¿cuál es el procedimiento que se realiza con aquellos estudiantes que se han catalogado, mediante distintas estrategias, con dificultades académicas y de convivencia y qué busca exactamente este procedimiento? Aquí sí parece haber un mayor grado de consenso entre las profesionales entrevistadas de la institución Rafael Uribe Uribe. Cuando el diagnóstico del estudiante se realiza por dificultades académicas y la intervención no está orientado por un PIAR, las estrategias que utiliza el docente dependen más de su criterio personal y, en general, coinciden en la necesidad de mayor tiempo dedicado a dicho estudiante para explicarle los temas y proponer actividades de refuerzo. Así mismo, cuando el diagnóstico se debe a dificultades en cuanto al comportamiento y convivencia, y no está basado en un PIAR, el docente puede emplear mecanismos como la escucha activa, la comprensión, el afecto, etc. Debido a que las dificultades tanto académicas como de comportamiento y convivencia, que no son diagnosticadas mediante el PIAR, permiten un tratamiento autónomo por parte de los propios docentes, incluimos aquí la estrategia por agrupación implementada por la profesora Janeth, a cargo del grado segundo, puesto que busca subsanar dificultades en el desempeño escolar de determinados estudiantes mediante la nivelación de saberes y su interacción con estudiantes sobresalientes. Si no funcionan estas estrategias, el docente puede acudir al profesional de apoyo del aula y al orientador (cuando el diagnóstico de un estudiante está basado en un PIAR, desde el primer momento se requiere el acompañamiento de estos dos profesionales) para contactar a los padres/acudientes de estos

estudiantes, informarles sobre la situación particular de su hijo e hija y acordar estrategias conjuntas para su manejo. En caso de que el estudiante no cambie o mejore aquellos aspectos en los que presenta dificultad, se remite el caso a instancias superiores como el Comité de Convivencia o el Consejo Académico y, si el caso continúa siendo grave, la última instancia es el Consejo Directivo. Este procedimiento busca equiparar o nivelar el rendimiento de los estudiantes con dificultades académicas y/o de convivencia respecto a aquellos estudiantes que tienen un mejor desempeño. En el caso de los estudiantes que requieren un acompañamiento mediante el PIAR, muchos de ellos presentan problemas de aprendizaje diagnosticados, otros presentan dificultades académicas y de convivencia de años atrás. El objetivo con ellos, según la coordinadora, no es nivelar su rendimiento respecto a aquellos estudiantes más destacados, puesto que esto no es posible, ya sea por limitaciones médicas o porque las dificultades de aprendizaje de estudiante se consideran muy serias y poco probables de superar.

Aunque las profesoras Sara y Janeth, junto con la coordinadora Maribel, consideran que, entre las razones por las que los estudiantes presentan dificultades académicas y de convivencia, se encuentran, sobre todo, las condiciones socioeconómicas de las familias, las estrategias que se utilizan en la institución para, en el mejor de los casos, buscar la nivelación de estos estudiantes respecto a los estudiantes sobresalientes no están diseñadas ni parten del reconocimiento de que estos estudiantes son de bajos recursos (más bajos que otros compañeros) y requieren, por ende, un tratamiento particular y el establecimiento de unos objetivos curriculares y enfoques pedagógicos específicos para ellos. Aunque el PIAR adecúa los objetivos de aprendizaje de los estudiantes con dificultades académicas y de comportamiento de vieja data de acuerdo con su situación particular, a este diagnóstico inicial no le interesa el origen social de los estudiantes, sino que se enfoca en las dificultades escolares previas a su ingreso a la institución educativa, independientemente de que sean pobres o no. Vemos entonces que tanto las estrategias que permiten identificar a estudiantes con dificultades académicas y de comportamiento (muchas de ellas de implementación autónoma por parte del docente) como el procedimiento de atención institucional no corresponden ni al segundo<sup>6</sup> tipo de políticas compensatorias del que habla Reimers, que busca igualar la producción de conocimiento de estos estudiantes de origen social más pobre respecto a los que cuentan con mayores recursos y suelen ser considerados sobresalientes, ni a la política compensatoria del grupo tres que no solo busca equiparar la producción de conocimiento de los estudiantes de menores

---

<sup>6</sup> Recordemos que finalmente no tenemos en cuenta en nuestro análisis la política de discriminación positiva de tipo 1 planteada por Reimers, puesto que se relaciona con la asignación presupuestaria del gobierno para las escuelas, lo cual sobrepasa el ámbito de análisis de esta investigación, centrado en el estudio de caso en la institución Rafael Uribe Uribe.

recursos, sino, sobre todo, sus oportunidades en la vida (objetivo que, según el autor, sí se persigue mediante el tercer grupo de política compensatoria).

## 5.2 Conclusiones generales del capítulo

A lo largo de este capítulo, hemos analizado la incidencia de una serie de elementos, que hacen parte de la organización escolar interna de la escuela y que determinan las condiciones en las que los componentes curricular y de relación escuela-comunidad se implementan particularmente en la institución Rafael Uribe Uribe, en la reproducción de la desigualdad de oportunidades educativas. A continuación, condensamos las conclusiones más importantes:

- El análisis de currículum oculto de las Guías de Aprendizaje de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales del modelo Escuela Nueva Activa (ENA), de los grados segundo y quinto de primaria, encontró la presencia de mensajes que coinciden con los criterios/estrategias definidas por Apple para la separación entre estudiantes que contribuyen más al conocimiento técnico-científico, es decir de alto estatus, de la sociedad (estos suelen pertenecer a clases sociales más altas), por lo que, de continuar esta tendencia en las Guías de Aprendizaje de los demás grados tanto de la Básica Primaria como de secundaria, se estaría educando con distintos enfoques de a los estudiantes, lo cual implica un tratamiento desigual que limita las oportunidades en la vida de los estudiantes de origen social más pobre. Las coincidencias concretas entre los mensajes de las Guías de Aprendizaje de ambas áreas y los planteamiento de Apple (1979) son las siguientes: 1) un énfasis en el consenso social, basado en la armonía y en cooperación entre los miembros, de manera que, si este orden se rompe, por ejemplo, mediante el incumplimiento de algún derecho o deber, es fundamental que se reestablezca, puesto que así se beneficia a la sociedad en general. Lo anterior, por un lado, no permite cuestionar la dinámica social previamente establecida, lo que conlleva a formar estudiantes pasivos, resignados a determinadas condiciones de vida sin importar si estas son injustas o no y, por otro lado, tampoco abre la posibilidad para indagar sobre cómo ni a quiénes beneficia este *statu quo*, ocultando que favorece a las clases económicas altas y que ha sido el conflicto, precisamente, el que ha impulsado muchas de las transformaciones sociales en beneficio de la gran mayoría, es decir, de los más vulnerables. 2) La ausencia de conflicto científico, que es parte intrínseca del trabajo científico y de la discusión y concertación de las teorías; al negarse este conflicto, se presenta la Ciencia como producto del consenso universal y, por ende, neutra y benefactora de la humanidad. 3) El énfasis economicista de los procesos sociales, el cual implica la negación de las múltiples repercusiones culturales, políticas y ambientales de distintos hechos históricos. 4) El control de la diversidad étnica y social, de manera que diversos grupos sociales se

presentan como entes sin agencia que requieren de las hazañas de grupos hegemónicos (sea colonizadores o sea navegantes e intelectuales de Occidente) para obtener atención a sus necesidades y ver protegidos sus derechos (ya que no pueden hacerlo por medio de luchas lideradas por ellos mismos, como en realidad suele ocurrir). Sin embargo, estos mensajes se encontraron en las Guías de Aprendizaje de Ciencias Sociales y de Ciencias Naturales de los grados segundo y quinto, por lo que no son el resultado del análisis de las guías de todos los grados de la Básica Primaria. De ahí que deban ser interpretados como una tendencia del currículum de ambos grados el hecho de que contiene mensajes que tienden a favorecer la reproducción de las desigualdades de origen y de las posiciones que las personas ocupan en el espacio social. Para obtener conclusiones más contundentes al respecto, haría falta estudiar las guías de ambas áreas correspondientes a todos los grados de la Básica Primaria e, incluso, de todos los grados para los que la Fundación ENA ha elaborado material educativo (es decir, hasta grado noveno), lo cual trasciende el marco de análisis de esta investigación y queda como posibilidad de análisis para otras investigaciones.

- La intensidad horaria fue otro de los mecanismos analizados y sobre la cual evidenciamos un énfasis en el conocimiento considerado de alto estatus o técnico-científico, por encima de las Artes o de las Ciencias Humanas. Es así como la intensidad de áreas como Matemáticas y Ciencias Naturales en la institución Rafael Uribe Uribe es la más alta (entre cuatro y cinco horas semanales), preferencias que, según Apple (1979), no han variado desde finales del siglo XIX en el sistema escolar y que se justifican por el hecho de que estas áreas reciben mayor dotación económica. Las razones de esto, siguiendo a dicho autor, son múltiples y todas ellas se orientan por un punto de vista economicista: el conocimiento técnico es poco controvertido, presenta una estructura estable y es comprobable, por lo cual es funcional al crecimiento macroeconómico y para estratificar a los estudiantes de acuerdo con la capacidad que tengan para contribuir a la producción de dicho conocimiento (los estudiantes que aporten más al conocimiento técnico recibirán una educación orientada a cargos de gerencia; quienes no, recibirán una formación con énfasis en ser obedientes y seguir instrucciones). Vimos también cómo el énfasis en estas áreas tiene implicaciones en la manera como se desarrollan los componentes curricular (requiere el uso de materiales especializados de ambas áreas, los cuales deben ser adquiridos por los propios docentes para desarrollar las actividades de las Guías de Aprendizaje, de manera que, ante las dificultades que implica lo anterior, muchas veces los docentes prefieren reemplazar estas actividades por otras de libros de textos del PTA u otros programas) y de relación escuela-comunidad (no es posible realizar actividades en los alrededores o el contexto de la escuela, debido a dinámicas de violencia, tal como lo piden las

Guías de Aprendizaje, sobre todo, de Ciencias Naturales de grado segundo, porque implica un riesgo para la seguridad, lo cual debilita el conocimiento y la integración de los actores educativos al entorno).

- Los mecanismos relacionados con el tipo de evaluación y el perfil docente, por su parte, contribuyen a revertir la tendencia de la reproducción de desigualdades educativas comprobada empíricamente en el capítulo anterior, puesto que, por un lado, la evaluación que se implementa en la institución Rafael Uribe Uribe es formativa y busca la promoción flexible, de manera que aquellos estudiante (generalmente los de menores recursos y en estado de mayor vulnerabilidad) que no puedan asistir al colegio por un tiempo por motivos familiares, laborales, etc. pueden retornar posteriormente y continuar su proceso en la última actividad de las Guías de Aprendizaje que realizaron. Por otro lado, las profesoras de segundo y quinto cuentan con títulos de licenciatura y con estudios de posgrados en los que profundizaron en sus respectivas áreas. También se han dedicado la mayor parte de su vida a la docencia, por lo que conocen el campo educativo y tienen amplia experticia en la aplicación del modelo Escuela Nueva Activa. Estas condiciones les brindan la posibilidad de identificar estrategias, dentro de los principios pedagógicos del modelo ENA, que mejoren los procesos de aprendizaje de los estudiantes con mayores dificultades académicas y de convivencia (limitamos esta aseveración a la posibilidad de diseñar estas estrategias, más no a su aplicación real ni a su efectividad). Un ejemplo de esto lo encontramos en la estrategia por agrupamiento por habilidad desarrollada particularmente por la profesora Janeth, cuya experiencia en la docencia supera los cuarenta años.
- La observación y la información recolectada sobre la planta física y la dotación con la que cuenta la institución Rafael Uribe Uribe permitió establecer aspectos tanto positivos como negativos. Por un lado, en cuanto a lo positivo, la planta física del colegio es amplia y se ajusta al número de estudiantes por salón; cuenta con laboratorios, auditorios, bibliotecas, salones de Artes y música, sala de profesores y de sistemas, así como con un número adecuado de baños y, en general, de instalaciones que permiten realizar actividades recreativas, como canchas de fútbol. Por otro lado, respecto a lo negativo, la institución carece de conexión a Internet y los equipos de cómputo y audiovisuales no se han renovado hace varios años, por lo que están obsoletos. Además, los Centros de recursos no cuentan con el material suficiente para realizar las actividades de las Guías de Aprendizaje, por lo que, en la mayoría de las veces, los docentes deben pagar ellos mismos los implementos que requieren para desarrollar sus clases. A su vez, esto incide en que, muchas veces, los docentes reemplacen las actividades de las Guías de Aprendizaje por otras que encuentran en los materiales del PTA u otros programas. También hay ausencia en las bibliotecas-aula de libros/material bibliográfico de la comunidad en la que

se encuentra la institución educativa, aspecto que, como vimos, dificulta la transmisión de saberes culturales autóctonos de generación en generación, uno de los propósitos fundamentales del componente de relación escuela-comunidad.

- El análisis de las etiquetas permitió evidenciar que el uso de catalogaciones como “lento” “durito”, entre otros justifican, no un trato diferencial que permita el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes que reciben estas etiquetas, sino, por el contrario, están coadyuvando a que sean discriminados y que tanto su propio comportamiento como el trato que reciben de los demás se ajusten a la semántica de dichas categorías y, por ende, justifiquen las razones de dichas etiquetas (es decir que un estudiante catalogado como “lento” actuará conforme a esta categorización, a su vez que sus compañeros lo trataran como tal). Estas etiquetas fueron asignadas, en su mayoría, a estudiantes regulares y con dificultades académicas y de convivencia y quienes las asignaron fueron profesores (como en el caso de la estudiante Emily, de grado quinto) y acudientes (en el caso de la persona que cuida a Nicolás, estudiante regular de grado segundo, y a Sara, estudiante de grado segundo con dificultades académicas y de convivencia). En este sentido, las etiquetas permiten afianzar la distinción entre estudiantes sobresalientes y aquellos con mayores dificultades escolares, puesto que condicionan el trato y la percepción positiva de los primeros, en detrimento de la imagen negativa de los segundos.
- Finalmente, respecto al peldaño 4 de la oportunidad educativa planteada por Reimers, evidenciamos que las estrategias pedagógicas derivadas de la aplicación de los componentes curricular y de relación escuela-comunidad, así como de una serie de elementos de la organización escolar que determinan las condiciones en las que ambos componentes se implementan concretamente en la institución Rafael Uribe Uribe, para atender las particularidades/necesidades educativas de los estudiantes que presentan mayores dificultades académicas y de convivencia no corresponden con ninguna de las políticas de discriminación positiva establecidas por dicho autor, puesto que, fundamentalmente, no están orientadas a los estudiantes de origen social más pobre (aunque finalmente resultan siendo ellos los que hacen un mayor uso de esas estrategias, pero no debido a su perfil socioeconómico, sino a sus dificultades en el proceso de aprendizaje que, en realidad, se derivan de sus circunstancias de vida). Esto quiere decir que no establecen un enfoque pedagógico ni unos objetivos curriculares que respondan a las necesidades/particularidades de estos estudiantes de manera que iguallen sus oportunidades de realización en la vida respecto a aquellos estudiantes con mayores recursos económicos.

## Capítulo 6. Conclusiones finales

Durante esta investigación, hemos indagado sobre la incidencia de los componentes curricular y de relación escuela-comunidad del modelo Escuela Nueva Activa en la reproducción de la desigualdad de oportunidades educativas en los grados segundo y quinto de primaria de la institución Rafael Uribe Uribe. Hemos evidenciado la tendencia fundamentalmente en ambos grados respecto a que el mejor desempeño escolar manifestado por las profesoras corresponde a aquellos estudiantes que tienen mejores condiciones socioeconómicas, de manera que dicha tendencia, de continuar así en los demás grados de la Básica Primaria y al ser una situación generalizable a la mayoría de los estudiantes, estaría contribuyendo a las desigualdades educativas iniciales.

Lo anterior, a nivel de nuestro marco teórico, tiene las siguientes implicaciones: los estudiantes reportados con un mejor desempeño por parte de las profesoras tiene, a nivel de la comunidad, un mayor capital social, puesto que sus acudientes (madres responsables de su cuidado) disponen de más tiempo libre empleado para involucrarse más con la comunidad, compartir determinadas actividades con ella (bazares o actividades deportivas), se colaboran mutuamente en caso de que surja la necesidad, etc. A su vez, los propios estudiantes disponen de la compañía de sus madres para interactuar con otros niños de la comunidad, incluso hasta el punto de establecer relaciones amistosas muy fuertes. De esta manera, su capital social es mayor respecto al de los estudiantes considerados regulares y con dificultades académicas y de convivencia, lo que puede incidir en el hecho de que estos estudiantes suelen participar más en las actividades de la escuela, por ejemplo, en el Gobierno Estudiantil y en sus comités. Esta integración a la comunidad es favorecida por la permanencia durante varios años en el mismo lugar de residencia (poca fluctuación de estas familias), lo que les permite tener un conocimiento acumulado respecto a las problemáticas comunitarias más relevantes (como violencia o drogadicción), ventajas y desventajas de habitar en su respectivo barrio y las dinámicas tanto económicas como recreativas de sus integrantes.

Respecto al contexto familiar de los estudiantes sobresalientes, este se caracteriza porque sus padres reciben mayores salarios (a veces, incluso equivalentes a más del doble de los ingresos de las familias de los estudiantes regulares y con dificultades académicas y de convivencia), lo cual se acompaña de una menor cantidad de hijos/hijas (en general 1 o 2). La repercusión más inmediata de esta situación es que dichas familias pueden satisfacer de una mejor manera sus necesidades básicas en relación con la alimentación, salud, vivienda y educación (aspectos que contempla Reimers (2002) en el primer peldaño de la oportunidad educativa). Generalmente es el padre de

familia quien trabaja, de manera que la madre dispone de un mayor tiempo para dedicarse a las labores del hogar y al cuidado y acompañamiento del proceso de aprendizaje de sus hijos/hijas. Lo anterior redundo en un mayor interés por parte de estas madres respecto a que sus hijos realicen actividades académicas y recreativas que den cuenta de un mejor empleo del tiempo libre; de ahí que sus hijos/hijas realizan un importante número de actividades en su tiempo libre, muchas de ellas incluso en el marco de cursos que dictan determinadas instituciones como el ICBF para el desarrollo de habilidades artísticas. El tiempo en casa también se organiza de acuerdo con la importancia que se le otorga al aseo personal y al establecimiento de horarios específicos para las labores académicas. Corrobora lo anterior el planteamiento de Bourdieu (1979) respecto a que las familias con mejores condiciones socioeconómicas conciben el uso del tiempo libre como fundamental para el desarrollo de lo que el autor denomina “cultura libre”, parte constitutiva del capital cultural. Estas familias también se caracterizan por mayores años de escolarización (capital cultural institucionalizado) dado que la mayoría ha terminado su bachillerato (en contraste con la mayoría de familias de estudiantes regulares y con dificultades académicas y de convivencia, quienes, por lo general, han concluido solo la Básica Primaria), incluso muchos de ellos han realizado técnicos o iniciado carreras universitarias (sin concluir), lo cual contribuye a que acompañen de una mejor manera el proceso de aprendizaje de sus hijos/hijas. Así mismos, son estas madres/padres de familia quienes realizan mayores exigencias a sus hijos/hijas respecto a un mejor desempeño académico, a su vez que a la institución educativa (profesores/directivos) para que acompañen de la mejor manera posible los procesos de aprendizaje de los menores. En general, son madres que tienen una percepción positiva del desempeño y capacidades de sus hijos/hijas y no suelen emplear etiquetas negativas para referirse a ellos; por el contrario, se refieren a ellos con cariño, pero siempre con el ánimo de exigirles más.

A nivel individual, los estudiantes sobresalientes poseen un mayor capital cultural, debido precisamente a las diversas actividades recreativas e intelectuales (muchas de sus familias suelen leerles con frecuencia) que realizan en su tiempo libre y que no necesariamente tienen relación directa con las actividades de la escuela. Este capital cultural es valorado positivamente por los profesores, lo cual contribuye a una mejor experiencia escolar por parte de estos estudiantes. Esto se refleja en que los profesores están más atentos a responder de manera más inmediata las inquietudes/dudas/comentarios que les surjan y a promover constantemente un mejor desempeño. Lo anterior repercute en el logro de mayores destrezas cognitivas y sociales, de acuerdo con el reporte de las profesoras y según el propio criterio de sus propios compañeros y compañeras reportadas con desempeño regular y con dificultades académicas y de convivencia, quienes, en algunos casos, quisieran pertenecer a su grupo de trabajo o realizar determinadas actividades

académicas con ellos. Además, son estudiantes que presentan buena salud y asisten con regularidad a clases (condiciones que comparten con la mayoría de sus compañeros regulares y con dificultades académicas y de convivencia). Todo estas condiciones, de acuerdo con los hallazgos de esta investigación, se han convertido en ventajas acumulativas para estos estudiantes reportados con desempeño sobresaliente, puesto que provienen de su origen familiar y social y ejercen una gran influencia en su medio estudiantil, facilitando que se desenvuelvan con mayor seguridad, presenten aptitudes valoradas por el sistema, tengan mayor diversidad de intereses culturales o cuenten con condiciones económicas y sociales requeridas para poder elegir libremente otras actividades además del estudio de las disciplinas académicas. Los estudiantes que comparten estas condiciones previas suelen agruparse al interior del aula, para realizar actividades escolares y recreativas; conforman los denominados grupos de “nerds” (etiqueta que, para ellos, tienen connotaciones positivas), puesto que coinciden en muchos de los atributos de su capital social.

Tenemos, entonces, que son estudiantes que tienen un mejor dominio del currículum (a través del desarrollo de las actividades de las Guías de Aprendizaje, por ejemplo), el cual, como vimos en las áreas de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales de los grados segundo y quinto, privilegian los conocimientos técnico-científico y, por ende, permiten hacer distinción más fácilmente entre quienes contribuyen más y menos a la producción de conocimiento de este tipo. Derivado de lo anterior, encontramos que sobre estos estudiantes recaen expectativas mayores sobre su porvenir académico y profesional, puesto que tanto las profesoras como sus madres consideran que van a seguir cursando estudios superiores y van a desempeñarse en profesiones valoradas ampliamente a nivel social (como derecho o medicina). Las expectativas anteriores contrastan con las que se construyen en relación con los estudiantes regulares y con dificultades académicas y de convivencia, a quienes se les proyecta con un menor nivel de escolaridad y con oficios muy semejantes a los que realizan sus padres/madres, es decir, trabajos informales o con gran nivel de inestabilidad. En concordancia con lo anterior, la orientación curricular de las Guías de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales, al ser de naturaleza científico-positivista, permite encauzar los aprendizajes de los estudiantes sobresalientes hacia el desarrollo de habilidades requeridas para labores de gerencia; mientras que los estudiantes considerados regulares y con dificultades académicas y de convivencia pueden ser más fácilmente encaminados al desarrollo de comportamientos relacionados con la puntualidad, obediencia, etc.

La incidencia de la implementación del modelo ENA en conservar o evitar esta situación no se puede catalogar en términos de que la favorece o no, puesto que los instrumentos/estrategias de ambos componentes no se desarrollan de manera sistemática en la institución, dado razones que van desde la falta de pertinencia de estos a las condiciones y necesidades de los estudiantes del

contexto urbano hasta la insuficiente dotación de materiales, capacitación docente y la no adecuación de las Guías de Aprendizaje, especialmente en términos lingüísticos, al ritmo de aprendizaje de los estudiantes (suelen exigir la competencia lectora a estudiantes que, muchas veces, no saben ni el abecedario). Esta falta de adecuación del modelo tanto a las particularidades/necesidades educativas del contexto urbano como de la institución Rafael Uribe Uribe, así como la ausencia de estrategias orientadas a acompañar los proceso de aprendizaje de los más pobres, probablemente no está contribuyendo a disminuir ni a cerrar esas brechas de desigualdad entre aquellos estudiantes sobresaliente con mayores capitales simbólicos y los que menos poseen.

El recorrido investigativo que nos ha permitido el análisis anterior va desde el diagnóstico respecto a cuál es el grado de implementación de los instrumentos/herramientas que se establecen en los componentes curricular y de relación escuela-comunidad del modelo ENA en dicha institución (lo que, a su vez, nos permitió establecer someramente el estado de los otros dos componentes: el de capacitación docente y el de gestión) hasta el planteamiento de que los efectos que tiene la escuela en cada estudiante están dados por una ecuación que es el resultado de la suma de los límites externos de la organización escolar (el contexto social) y los límites internos (distintos elementos panopticistas), puesto que la escuela se concibe como un sistema abierto que está enmarcado en estructuras sociales que, de alguna manera, determinan los aprendizajes (los qué) que se desarrollan en su interior y sus finalidades (los para qué).

El diagnóstico sobre el nivel de implementación de los componentes curricular y de relación escuela-comunidad del modelo ENA en la institución Rafael Uribe Uribe permitió establecer que los instrumentos/herramientas del componente curricular tienen mayor grado de implementación respecto a los otros dos componentes (capacitación docente y gestión), aunque con dos limitaciones importantes: 1) en los Centros de recursos no suele haber material bibliográfico propio de la región, lo cual debilita el propósito de transmitir de generación en generación saberes culturales autóctonos. 2) Las profesoras no desarrollan, en algunos casos, de manera consecutiva ni sistemática las actividades de las Guías de Aprendizaje, sino que trabajan, sobre todo, los textos conceptuales y narrativos, modificando algunas de las actividades que se plantean en relación con estos contenidos, y basándose solo se basan en la estructura metodológica (Actividades básicas, de práctica y de aplicación) para diseñar sus propias actividades, las cuales se pueden realizar, en su mayoría, con materiales más accesibles en el contexto de la institución o simplemente con lo que tiene la escuela. Lo anterior, a su vez que puede ocasionar diversas dificultades como un mayor riesgo de no seguir un proceso inductivo, tal como lo propone el modelo ENA en las Guías de Aprendizaje, o de que se privilegie sobre todo la heteroevaluación, excluyendo la coevaluación y

la autoevaluación, elementos también explícitos en las guías, como efectivamente se evidenció en esta investigación, también es reflejo de la capacidad de intervención de los docentes sobre la aplicación del modelo ENA a sus respectivos contextos con el fin de ajustarlo a la necesidades/particularidades de sus estudiantes, es decir, representa para nosotros una muestra de su capacidad de agencia para cambiar o transformar condicionamientos estructurales que consideran inadecuados, en este caso, para ejercer su práctica pedagógica. Sin embargo, resaltamos que lo anterior no está exento de problemas, precisamente porque no permite dilucidar si la implementación sistemática del modelo en aspectos como el proceso inductivo o una mayor fuerza a la coevaluación y autoevaluación realmente podría contribuir a contrarrestar la tendencia respecto a la reproducción de las desigualdades sociales.

En lo que respecta al componente de relación escuela-comunidad, este encuentra todavía mayores obstáculos en su implementación, puesto que algunos de sus instrumentos/herramientas se aplican, otros no y otros son reemplazados de manera insuficiente, por lo que no cumplen con sus finalidades. Lo anterior ocurre por distintas razones como el hecho de que estos instrumentos/herramientas se ajustan más a los contextos rurales que a los urbanos, precisamente porque el modelo ENA nace con el fin de mejorar la calidad y la pertinencia de la educación del campo colombiano. Evidenciamos que, aunque las profesoras de segundo y quinto de primaria reconocen la utilidad de todos estos instrumentos/herramientas del componente escuela-comunidad, no aplican algunos de ellos y no proponen otros de reemplazo que permitan abordar sus propósitos de manera más contextualizada al contexto urbano. Las consideraciones en torno a los dos componentes anteriores deja entrever que, aunque el docente tiene margen de acción para ajustar su planeación de clase de acuerdo con las particularidades/necesidades de su contexto, muchas veces no lo hace o, al ejecutarlo, simplemente deja de lado principios de modelo que se requieren para que su implementación sea sistémica. Lo anterior limita el marco de interpretación de análisis de esta investigación respecto a las repercusiones de ambos componentes en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, sobre todo de los más pobres, puesto que, al no implementarse de manera sistemática, no se puede saber su incidencia. Derivado de la implementación de ambos componentes, podemos concluir lo siguiente en relación con nuestro paradigma de investigación adoptado en esta investigación, es decir, el de la estructuración de Giddens (1995): respecto a la relación agentes-estructura, se encontró que, con relación al componente curricular, las profesoras de los grados segundo y quinto emplean estrategias que les permiten adaptar o, en su mayoría, reemplazar aquellas actividades de las Guías de Aprendizaje que no se adecúan ni a las condiciones del contexto urbano, ni a los materiales disponibles en la escuela ni al desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes, es decir, tienen y

utilizan su capacidad de agencia para hacer los ajustes que consideran mejoran su práctica docente. Por su parte, en cuanto al componente relación escuela-comunidad, las profesoras no ajustan las distintos instrumentos/herramientas de ambos componentes, que responden más a las características del contexto rural, a las condiciones/particularidades de su contexto, actuando más en un rol pasivo. Lo anterior debido a que, por un lado, falta mayor capacitación respecto a la finalidad de estos recursos y, por otro lado, el propio modelo ni brinda lineamientos ni orientaciones para ajustarlos a estos contextos concretos.

La distinción entre límites externos e internos de la organización escolar, tomada de Guerrero (2002), se ha asumido en esta investigación con el entendido de que existen mecanismos de desigualdad educativa que se refuerzan en la escuela, pero que tienen su origen en las condiciones socioeconómicas de los estudiantes (capitales simbólicos). Así, lo que muchas veces se interpreta como producto del mérito individual es, en sí, el resultado de determinadas condiciones de vida que inciden de manera determinante en el desempeño académico y en la convivencia de los estudiantes. Esta aseveración pudo comprobarse empíricamente en esta investigación, puesto que, en relación con los límites externos de la organización escolar, evidenciamos que los estudiantes considerados sobresalientes por las profesoras de segundo y quinto de primaria son aquellos que poseen, a su vez, mayores capitales económicos, lo que se evidencia en que la mayoría de estos estudiantes pertenecen a estrato dos (el más alto en los grados segundo y quinto y, en general, de la institución educativa) y tienen los mayores ingresos económicos familiares, en muchos casos, más que el doble de sus compañeros con dificultades académicas y de convivencia. Este tipo de capitales (económicos), siguiendo con la comprobación empírica de los planteamientos de Bourdieu (1980), permite el surgimiento de otros tipos de capitales, como el cultural y el social. Es así como, volviendo al caso de los estudiantes sobresalientes de ambos grados, las familias de estos estudiantes, en su mayoría, tienen mayores niveles de escolarización y cuentan con los recursos suficientes o para que solo el padre de familia sea el que trabaje (de manera que la madre pueda disponer de todo el tiempo para acompañar el proceso de aprendizaje de su hijo e hija) o para que el padre trabaje y sea el mayor proveedor económico de la familia, pero que también la madre contribuya laborando de manera esporádica, es decir, algunos días a la semana. Sea algunas de estas dos opciones, lo que se evidencia es que estas familias pueden suplir con menos dificultades sus necesidades básicas relacionadas con vivienda y alimentación, e incluso pueden inscribir a sus hijos e hijas en actividades recreativas extracurriculares (muchas de estas son actividades gratuitas que ofrecen entidades como el Bienestar Familiar, pero son precisamente las madres/acudientes de estos niños y niñas quienes

tienen la disponibilidad de tiempo para motivar a sus hijos a participar en ellas y a acompañarlos durante el proceso).

A su vez, la mayor disponibilidad de tiempo permite que las madres/acudientes de estos niños y niñas se integren más a su comunidad, establezcan lazos de cooperación con sus vecinos y forjen una identidad colectiva (lo que no sucede con aquellos hogares en los que la madre es soltera y tiene que trabajar o en los que ambos padres/acudientes reciben salarios muy bajos que los obligan a trabajar en jornadas extendidas), de manera que sus hijos e hijas también tienen la oportunidad de compartir más con otros niños y niñas de su comunidad, dinámica que, a su vez, puede incidir en la manera como ellos interactúan en el aula de clase (la mayoría se destaca por participar activamente en las actividades del Gobierno Estudiantil y de los distintos comités). Es así como un mayor capital económico abre la posibilidad a un mayor capital cultural, social y, en general, simbólico.

El panorama anterior contrasta con las condiciones de vida de los estudiantes regulares y con dificultades académicas y de convivencia. Al respecto, vemos que estos niños y niñas, por lo general, están a cargo de madres solteras que deben trabajar arduamente y durante todo el día, por ingresos que, aunque puedan ser equivalentes al de muchas familias de estudiantes sobresalientes, no son suficientes si se tiene en cuenta que el número de hijos e hijas regularmente es mayor (la mayoría de estas familias tiene entre cuatro y seis hijos e hijas, lo cual contrasta con las familias de estudiantes sobresalientes, cuyo número de hijos se encuentra entre uno y dos). De ahí que el acompañamiento que realizan al proceso educativo de sus hijos e hijas no sea permanente, sino que se limite a aquellos espacios de tiempo que tienen disponible. La responsabilidad de acompañar el proceso de aprendizaje de los estudiantes regulares y con mayores dificultades académicas y de convivencia es, entonces, una responsabilidad que, de alguna manera, comporten las madres/acudientes de estos niños junto con los hermanos/nas mayores, quienes suelen estudiar también en la institución Rafael Uribe Uribe, por lo que no solo los acompañan al colegio, sino que los asesoran al momento de realizar sus actividades escolares. De manera contraria a cómo sucede con las familias de los estudiantes sobresalientes, las familias de los estudiantes regulares y con dificultades académicas y de convivencia tienen un menor nivel de escolarización (la mayoría sin terminar secundaria) y no pueden motivar ni acompañar a sus hijos para que se inscriban a cursos extracurriculares (aun cuando sean gratuitos), es decir, hay un menor capital cultural. Igualmente, al tener que trabajar continuamente y no disponer de tiempo para el hogar, los lazos o vínculos con la comunidad suelen ser menores, más débiles, y no por razones como forma de ser (justificación que tienen algunas madres/acudientes de estudiantes sobresaliente), sino fundamentalmente por la falta de tiempo. Esto se traduce en un menor capital social. Tal es la intensidad del trabajo de estas

familias más vulnerables que, como vimos en el caso de Nicolás, estudiante regular de grado segundo, y de Sara, estudiante con mayores dificultades académicas y de convivencia también de dicho grado, ambos a cargo de la mamá de Nicolás, ella, por temas laborales, tuvo que dejar a estos niños a cargo de Sandra, una amiga de la familia, quien aparece como responsable en el anecdotario de la institución educativa y no solo acompaña el proceso de aprendizaje de Nicolás y Sara, sino que se encarga de asuntos como citas médicas.

Siguiendo con los límites externos de la organización escolar, además de las condiciones de vida anteriormente descritas, también encontramos que, respecto a los peldaños de la oportunidad educativa 1, 2 y 3, el único factor diferenciador entre estudiantes sobresalientes y quienes son considerados regulares y con dificultades académicas y de convivencia suele ser las condiciones de salud, de manera que, en aspectos como la disposición de padres/madres de familia a matricularlos o el espacio del que disponen las instalaciones de la institución educativa, están en condiciones similares. En el caso de estudiantes con mayores dificultades académicas y de convivencia, hallamos a niños como Francisco o Emily que presentan dificultades de salud importantes que, en repetidas ocasiones, les han impedido asistir a la escuela (lo que afecta su proceso de aprendizaje). Respecto a los estudiantes sobresalientes, destacamos el caso de Santiago, de grado quinto, que, aunque padece de gastritis, se encuentra en tratamiento para atender esta patología y no ha tenido que faltar a la escuela por situaciones relacionadas. Finalmente, es de resaltar la asignación de etiquetas, como “duritos” para aprender, por parte de los propios acudientes de niños regulares y con dificultades académicas y de convivencia, en concreto, por parte de Sandra hacia Nicolás y Sara, siendo la segunda más “durita” para aprender que el primero. Quizás esta situación se explique por el hecho de que Sandra no es la madre de ninguno de ambos niños, sino una persona que se comprometió a acompañarlos, es decir, porque no hay un parentesco entre ella y los niños. Esta etiqueta, de ante mano, coadyuva a que ambos niños sean considerados con determinadas limitaciones académicas y de convivencia que no pueden superar.

Pasando ahora a las conclusiones obtenidas a partir del análisis de los límites internos de las organización escolar, concretamente mediante una serie de elementos panopticistas que, a su vez, determinan las condiciones en las que los componentes curricular y de relación escuela-comunidad se implementan particularmente en la institución Rafael Uribe Uribe, concluimos lo siguiente: respecto al currículum oculto en las Guías de Aprendizaje de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales de los grados segundo y quinto de primaria, este presenta un enfoque que, en primer lugar, oculta el conflicto tanto social como científico, con dos posibles consecuencias: 1) promover la idea de una sociedad armónica y cooperativa, que está regida por una serie de derechos y deberes que se han establecido en beneficio de todos y todas; 2) la creencia de que la labor

científica está basada en acuerdos que no implican una discusión ni disertación previa, sino que, al ser la Ciencia un conocimiento evidenciable, no genera mayores divergencias. Cada una de estas finalidades, a su vez, busca dos efectos: forjar en los estudiantes una consciencia pasiva respecto a la dinámica social, de manera que se integren armónicamente a ella, sin cuestionar el por qué ni el para qué del *statuo quo*, es decir, sin capacidad de agencia ni de intervención respecto a la sociedad en la que les correspondió vivir. El segundo efecto consiste en promover una visión neutral de la Ciencia, universalmente aceptable, benefactora de la humanidad y sin margen de discusión, lo cual, a su vez que presenta una visión limitada del trabajo científico, en el que la discusión y el disenso son elementos constitutivos, legitima y establece una hegemonía del saber científico por encima de otros, como las Artes y, en general, las ciencias humanas, lo que es funcional a los propósitos de estratificación de los estudiantes de acuerdo con su capacidad de aportar a este saber (quienes aporten más a este conocimiento reciben una educación enfocada a cargos de gerencia; quienes no lo hagan o no tanto son educados para obedecer, seguir instrucciones, etc.) y, por ende, legitima la dominación de unos sectores de la sociedad sobre otros de acuerdo con criterios macroeconómicos. Además de los anteriores aspectos, el currículum oculto de las Guías de Aprendizaje en cuestión promueve un enfoque economicista de los procesos sociales, muy en la lógica del crecimiento económico, y presenta a grupos étnicos, como afrocolombianos e indígenas, como sujetos pasivos, sin agencia, que son beneficiados por las decisiones de grupos hegemónicos, más no por su propia lucha ni consciencia de su situación. Al respecto, las Guías de Aprendizaje también presentan distintos logros en áreas como la navegación y la lucha por los derechos humanos como atributos principalmente de Occidente. De esta manera, el currículum oculto refuerza la idea de que el conocimiento occidental es válido universalmente y benefactor de las demás culturas, cerrando así la posibilidad al diálogo intercultural que promueva el reconocimiento de otros tipos de conocimientos y formas de estar en el mundo igualmente válidas.

La prelación por el conocimiento técnico también se evidencia en la intensidad horaria de asignaturas como Matemáticas y Ciencias Naturales (que tienen entre cuatro a seis horas a la semana), cuyo conocimiento se concibe como evidenciable, incontrovertible y acorde con los propósitos macroeconómicos. Al contrario, áreas como Artes y Ética tienen una intensidad horaria entre dos y tres horas, debido a que se conciben como especulativas y no comprobables. El énfasis en las áreas técnicas es justificado, de acuerdo con las profesoras Sara y Janeth, por los resultados en las últimas Pruebas SABER, en las que, paradójicamente, los resultados en áreas como Matemáticas fueron los más altos. Sin embargo, tal como lo explicó la profesora Janeth, la institución se considera competitiva si se aumenta el énfasis en las áreas de Matemáticas y Ciencias Naturales. Además de las implicaciones teórico-conceptuales del énfasis en estas áreas, también

destacamos sus repercusiones a nivel práctico, concretamente en la manera como inciden o determinan el modo de implementación de los componentes curricular y de relación escuela-comunidad, a saber: en cuanto a lo curricular, se requieren mayores recursos para la adquisición de materiales especiales y necesarios para el desarrollo de las actividades de las Guías de Aprendizaje de ambas áreas, recursos que salen del mismo docente, por lo que, muchas veces, este prefiere reemplazar las actividades de las guías por otras de materiales del PTA o de otros programas que impliquen el uso de materiales más accesibles; a su vez, en cuanto al énfasis en el área de Ciencias Naturales de los grados segundo y quinto, no se facilita el desarrollo de las actividades que proponen sobre la exploración del contexto de la escuela, debido a razones de seguridad, lo cual debilita los vínculos de identidad entre los actores del sistema educativo y el contexto en el que se educan y viven (muchos de estos niños habitan cerca de la escuela), propósitos que se buscan principalmente en el componente escuela-comunidad.

Otros de los elementos panoptocistas analizados fueron la evaluación y el perfil docente. La institución Rafael Uribe Uribe aplica una evaluación formativa, la cual valora no solo el logro académico, sino también la parte actitudinal. Promueve, además, la promoción flexible, tal como corresponde con el modelo ENA, lo cual se percibe como positivo tanto por profesores como por madres/acudientes, puesto que evita la deserción escolar, entre otras cosas, porque su fin es que los estudiantes (generalmente, aquellos cuyas condiciones socioeconómicas son más difíciles) que deben ausentarse por un tiempo puedan regresar posteriormente y continuar su proceso de aprendizaje donde lo dejaron antes de irse. El perfil docente tanto de las profesoras de segundo como de quinto de primaria, por su parte, corresponde a profesionales en pedagogía, con estudios de posgrados en énfasis en distintas áreas curriculares. Su experiencia profesional, además, se relaciona con la docencia en distintas instituciones educativas, durante la mayor parte de su ejercicio profesional, lo que indica que no son profesionales que, obligados por las circunstancias, debieron acudir a la docencia porque no han conseguido trabajo en sus respectivas carreras, aun cuando no cuenten con la preparación adecuada para ello.

Los anteriores dos elementos inciden positivamente en la implementación de los componentes curricular y de relación escuela-comunidad. Por un lado, la evaluación formativa y la promoción flexible ayudan a establecer ambientes de aprendizaje amenos para los estudiantes, quienes sienten que se les respeta su propio ritmo de aprendizaje y que no van a ser sancionados en caso de no desarrollar adecuadamente una determinada actividad, lo cual favorece su trabajo en equipo y su participación (no condicionada a una nota). A su vez, permiten obtener información valiosa sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes, más allá de una nota cuantitativa, la cual se utiliza para mejorar el acompañamiento que docentes y directivas hacen a la crianza y el

acompañamiento de los padres de familia/acudientes, principalmente, en el marco de la Escuela de Padres. En lo que respecta al perfil docente, en el caso de las profesora de segundo y quinto, al contar con formación pedagógica y experiencia en la implementación del modelo ENA, esto les permite tener un mayor conocimiento y capacidad de aplicación adecuada en el aula de los instrumentos/estrategias de los componentes curricular y de relación escuela-comunidad.

La planta física de la institución educativa es amplia y cuenta con instalaciones como laboratorios, auditorios, bibliotecas, salas de arte, salas de profesores, canchas deportivas, etc., las cuales son amplias y tienen el equipamiento necesario. Sin embargo, la institución no goza de servicio de Internet y los equipos, en general, no han sido actualizados ni se han reemplazado después de cumplir su tiempo de vida útil. Por ende, son equipos desactualizados cuyo funcionamiento no es el adecuado, lo cual limita las opciones que tienen los docentes para plantear actividades didácticas. Además, los Centros de recursos no incluyen los materiales necesarios para desarrollar las actividades de las Guías de Aprendizaje, por lo que son los mismos docentes quienes deben, la mayoría de las veces, adquirir los recursos económicos para conseguir los materiales que requieren para sus clases.

Respecto al agrupamiento por habilidad, esta estrategia no está pensada para atender las necesidades/particularidades de los más pobres ni tampoco funciona para el propósito para el cual fue pensada inicialmente, es decir, para que los estudiantes sobresalientes jalonen a los que tienen dificultades académicas y de convivencia, fundamentalmente, porque solo es aplicada por la profesora Janeth, es decir, no se hace de manera sistémica. Otra de las razones consiste en que los estudiantes sobresalientes suelen compartir con otros estudiantes cuyo desempeño también es destacable, a su vez que evitan interactuar con aquellos estudiantes indisciplinados (entre otras cosas, porque estos les hacen acoso escolar, pues constituye un comportamiento que los identifica como grupo ante los demás). Por otro lado, los estudiantes regulares y con dificultades académicas y de convivencia igualmente buscan distinguirse de los estudiantes sobresalientes, a quienes catalogan con la etiqueta de "nerds", en oposición a su propia etiqueta de "cool". Esta dinámica dificulta la interacción y el eventual trabajo en equipo entre ambas categorías de estudiantes, lo cual se evidencia en que, al tener ellos mismos, en la mayoría de las veces, la posibilidad de organizar a su gusto los equipos de trabajo, se agrupan de acuerdo con la separación impuesta por dichas etiquetas. En los casos en los que se logra el trabajo entre estudiantes sobresalientes y con dificultades académicas y de convivencia, los profesores no cuentan con estrategias que faciliten la integración armónica entre los ritmos de aprendizaje diferenciados entre estos estudiantes ni son lo suficientemente comprensivos cuando se presentan dificultades durante el proceso de integración. Es así como, en el caso de Laura, estudiante sobresaliente de grado quinto, y Emily,

estudiante con dificultades académicas y de convivencia del mismo grado, el trabajo conjunto no funcionó porque Laura se retrasó en las entregas de varios trabajos por esperar a que Emily acabara los propios y, ante ello, la recomendación de los profesores consistió en que Laura no continuara colaborándole a Emily porque estaba afectando su buen rendimiento.

Las etiquetas, además de servir de distinción entre estudiantes "cool" y "nerd", también insiden en los procesos educativos de los estudiantes de otras maneras. En el caso de Nicolás, estudiante regular de grado segundo, y de Sara, estudiante del mismo grado con dificultades académicas y de convivencia, vemos que su acudiente, Sandra, considera que ambos niños son "duritos" para áreas como Matemáticas y Lenguaje respectivamente, de manera que, aunque ella misma los motiva a leer y a esforzarse por ser mejores estudiantes, reconoce que presentan dificultades que, al parecer, no han podido superar y que, por eso, ameritan esa catalogación de "duritos", siendo Sara "más durita" que Nicolás (aspecto que concuerda con el hecho de que, de acuerdo con el criterio de la profesora Janeth, Sara presenta mayores dificultades que Nicolás). También nos encontramos con el caso de Emily, estudiante de quinto con dificultades académicas y de convivencia, a quien una antigua profesora la llamaba "la lenta", por lo que la mamá de Emily tuvo que quejarse con las directivas de la institución. Sin saber con certeza la razón, si se debió o no al trato que le daba a Emily, posteriormente dicha profesora fue removida de su cargo. A pesar de que esta profesora no se encuentra en la institución hace casi un año, hoy en día Emily continúa sin poder desprenderse de la etiqueta de "la lenta", puesto que sus compañeros, al reconocer que dicha etiqueta había sido impuesta por una figura de autoridad, adoptaron también dicha catalogación para referirse a Emily. De esta manera, la propia Emily fue, poco a poco, convenciéndose de que era "lenta", sobre todo, porque durante el trabajo en equipo sus compañeros la hacían sentir de esa manera y se lo decían constantemente. Tanto en el caso de Nicolás y Sara como en el de Emily evidenciamos cómo las etiquetas, en lugar de servir para adoptar una estrategia pedagógica que permita que los estudiantes superen sus dificultades y desarrollen sus potencialidades, funcionan como veredictos de "incapacidad", condicionando así las expectativas que en torno a su rendimiento académico y convivencia se construyen. Este tipo de tratamientos refuerza, a su vez, la estratificación social, debido a que suele ser asignado a los estudiantes con menores capitales simbólicos, tal como ocurre en el caso de Emily, y cuya contribución a la producción de conocimiento técnico-científico (evidenciable, estructuralmente claro, válido universalmente y benefactor de la humanidad) es inferior a la de los estudiantes con mayor desempeño escolar. Así, coadyuva a la diferenciación entre estos estudiantes y, por ende, a conservar las posiciones que ocupan en el espacio social y las desigualdades educativas entre ellos.

Finalmente, el análisis en relación con los criterios mediante los cuales se identifican a los estudiantes con dificultades académicas y de convivencia en la institución Rafael Uribe Uribe, así como con el procedimiento que se implementa para atender sus necesidades/particularidades educativas y las finalidades del mismo, nos ha permitido determinar que tanto para el diagnóstico como para la atención de estos estudiantes se implementan estrategias (ya sea de manera autónoma por parte de los docentes o de forma estandarizada a nivel administrativo) que, al no estar pensadas para los estudiantes de origen social más pobre, no corresponden, de acuerdo con el aparato teórico de Reimers (2002), con políticas de discriminación positiva ni de segundo ni de tercer tipo (no se incluyen las políticas de tipo uno porque estas dependen de la inversión pública a la educación, lo cual sobrepasa el ámbito de análisis de esta investigación). Por lo anterior, no se enfocan en igualar la producción de conocimiento entre los estudiantes más pobres respecto a los de mayores recursos (política de tipo dos), mediante estrategias como tutorías más personalizadas, refuerzo extraclase e incluso sesiones de clase extra para que mejoren su comprensión sobre determinados temas y se pongan a la par de los estudiantes de mayores recursos, quienes, a su vez, suelen ser los considerados sobresalientes. Tampoco buscan igualar las oportunidades en la vida de estos estudiantes de menores recursos económicos, es decir, no corresponden con la política de discriminación positiva número tres, la cual parte del reconocimiento de que las condiciones de vida de estos estudiantes son más precarias que las de otros y que, por ende, ya desde el inicio de su escolarización, presentan rezagos y desventajas relacionadas con su origen social (necesidades básicas insatisfechas, menor capacidad económica a nivel familiar, abandono de alguno de sus progenitores, etc.). De ahí que suelen tener un menor desempeño académico y dificultades en su convivencia. Por eso, requieren enfoques pedagógicos diferenciados, que se ajusten a sus necesidades/particularidades, y el establecimiento de objetivos curriculares que sean sensibles al ritmo de aprendizaje de cada uno de estos estudiantes.

El hecho de que la institución Rafael Uribe Uribe implemente el modelo ENA desde hace casi diez años y desarrolle estrategias pedagógicas que no buscan atender ni prevenir situaciones relacionadas con el etiquetamiento ni están orientadas a la satisfacción de las necesidades/particularidades de los estudiantes de origen social más pobre, quienes, a su vez, suelen presentar mayores dificultades académicas y de convivencia implica que concibe la oportunidad educativa desde un modelo estocástico, es decir, como una secuencia de probabilidades producto del azar y medible en determinados momentos de la trayectoria escolar y no desde un enfoque acumulativo, el cual entiende que etapas adelantadas de la trayectoria escolar son capaces de remediar deficiencias en etapas tempranas de la experiencia educativa (este es precisamente el enfoque del grupo tres de políticas compensatorias planteado por Reimers (2002)).

Desde un enfoque estocástico, entonces, se asume que los estudiantes que han carecido de oportunidades educativas previas necesariamente tienen más probabilidades de fracasar (visión que contrasta con el modelo acumulativo en el que se justifica el hecho de seguir apoyando a los estudiantes con rezagos en la realización de estudios avanzados de su trayectoria para cerrar, mediante distintas estrategias, las desigualdades que presentan respecto a estudiantes con una trayectoria escolar más completa). De ahí que, asumiendo un enfoque estocástico, estrategias como el PIAR, desarrolladas en la institución Rafael Uribe Uribe, consideren limitadas las posibilidades de mejoramiento de estudiantes regulares y con dificultades académicas y de convivencia y no implementen enfoques pedagógicos ni adecuen objetivos curriculares a las necesidades/particularidades de aquellos estudiantes de origen socioeconómico más bajo que, desde antes del inicio de su proceso de escolarización, presentan menores capitales simbólicos que otros.

Los hallazgos de esta investigación, como es de esperarse, están sujetos a discusión en el sentido de que el corpus de análisis en cuanto a los estudiantes y las familias partícipes constituye solo una pequeña muestra, por un lado, del total de estudiantes de los grados segundo y quinto de primaria y, por otro lado, de número total de estudiantes de dicho ciclo escolar. Lo mismo ocurre, además, respecto a las Guías de Aprendizaje objeto de análisis, dado que no representan el total de guías correspondientes a primaria ni, mucho menos, a las que distribuye la Fundación ENA (desde preescolar hasta grado noveno). De ahí que las conclusiones obtenidas en dichos procesos investigativos no puedan asumirse como generalizaciones, sino como tendencias que podrían confirmarse o revertirse en la medida de que se aumente el corpus. Adicionalmente, hay que tener en cuenta que el rendimiento académico de los estudiantes partícipes en esta investigación, al ser comparado con el rendimiento de estudiantes de otros grados también de la Básica Primaria de la institución o incluso de otras instituciones a nivel regional o nacional, puede valorarse completamente diferente, por ejemplo, es probable que los estudiantes sobresalientes incluidos en esta investigación puedan tener un desempeño académico regular o bajo. Por lo tanto, no hay que perder de vista el posicionamiento estructural de los estudiantes en el conjunto de la sociedad. Lo mismo ocurre, por ejemplo, si se compara el acompañamiento que las familias partícipes en esta investigación hacen a los procesos de aprendizaje de sus hijos/hijas, puesto que se podrían encontrar familias que realicen un mayor acompañamiento, aunque tengan ingresos económicos menores, o viceversa.

Queda para futuras investigaciones indagar sobre cómo se pueden orientar las distintas estrategias e instrumentos del modelo ENA para que, sin dejar de ser coherentes con sus principios pedagógicos, correspondan con las necesidades/particularidades del contexto urbano y, a su vez, de la institución Rafael Uribe Uribe, así como con la política de discriminación positiva tipo tres,

la cual, de acuerdo con el propio Reimers (2002), apele a la innovación mediante la experimentación de nuevos modos de organizar el proceso de instrucción. Aportar con investigaciones de este tipo, que además cuenten con un corpus de análisis más robusto y que analicen el desempeño estudiantil más desde un enfoque estructural en el marco de la sociedad en general, permitirá cualificar los distintos componentes del modelo ENA, especialmente el curricular y el de relación escuela-comunidad, no solo para que respondan de mayor manera a las particularidades/necesidades del contexto de los estudiantes urbanos, sino para que contribuyan a la igualdad de oportunidades educativas para todos ellos, sin importar su origen socioeconómico, coadyuvando así a no reproducir las desigualdades sociales ni los roles que se les suelen asignar a los estudiantes de acuerdo con el espacio que ocupan en la estructura social.

En lo que respecta a esta investigación, sin desconocer las limitaciones y/o discusiones alrededor de las conclusiones obtenidas, es importante destacar algunas de las recomendaciones o acciones que consideramos podrían contribuir a una mejor implementación de las distintas herramientas/instrumentos de los componentes curricular y de relación escuela-comunidad a los contextos urbanos y, sobre todo, a que sean un medio efectivo para atender a las necesidades/particularidades educativas de los estudiantes de origen socioeconómico más pobre. A saber: consideramos necesario, en primer lugar, que el modelo ENA incluya tanto en sus materiales educativos (Guías de Aprendizaje y Manuales docente) como en las capacitaciones estrategias/mecanismos para atender las necesidades educativas de aquellos estudiantes de origen social más pobre, que presentan determinados rezagos debido a condiciones de vida más adversas. En segundo lugar, no es suficiente que, dentro de los principios del modelo ENA, se invite a los docentes a hacer adaptaciones para ajustar los contenidos de las Guías de Aprendizaje a las necesidades/particularidades de los contextos en los cuales se aplica, sino que también es necesario resaltar la posibilidad de adaptar, en caso de considerarse necesario, los instrumentos/herramientas del modelo, incluyendo los que tienen que ver con el componente de relación escuela-comunidad. Esto también, idealmente, debe acompañarse de recomendaciones concretas que permitan, por ejemplo, identificar posibles ajustes/reemplazos a instrumentos como el calendario agrícola o la monografía veredal, que resultan ser inicialmente más pertinentes para contextos rurales, pero que se podrían ajustar o reemplazar por otros que persigan los mismos objetivos. Por ejemplo, en lugar de calendario agrícola, se podría plantear un instrumento en el que se consignen las actividades laborales de las familias y la participación que en ellas tienen los estudiantes o la manera como ellos se ven involucrados. En tercer lugar, destacamos la importancia de revisar las Guías de Aprendizaje para garantizar que 1) correspondan con las actualizaciones establecidas por el MEN, 2) requieran materiales fácilmente presentes en el contexto (o propongan otros que puedan incluso

elaborarse manualmente) o acompañar la implementación del modelo ENA con una mayor dotación de materiales (los llamados Centros de Recursos de Aprendizaje o CRA), incluyendo bibliografía sobre el contexto de las comunidades (en la biblioteca-aula) 3) se ajusten al ritmo de desarrollo de la competencia de lectura y escritura, sobre todo de los estudiantes de primeros grados de las zonas urbanas (que, incluso, pueden caracterizarse por procesos más avanzados respecto a estudiantes de las zonas rurales), 4) propongan alternativas para reemplazar aquellas actividades de exploración del contexto de la escuela, debido a que situaciones de violencia pueden no favorecer su realización y, finalmente, que la implementación del modelo ENA se acompañe de una capacitación continua (teniendo en cuenta los posibles traslados de docentes) y de una supervisión constante en la parte de gestión escolar.



**Anexo 1: Formato de análisis de documentos institucionales**

Formato de análisis de documentos institucionales				
Fuentes de documentación escrita	Contenido (lecturas, actividades o elementos de tipo semiótico)	Ubicación	Cita textual	Análisis
Proyecto Educativo Institucional (PEI)				
Anedotario o registros de la institución educativa en los que se encuentran los datos y caracterizaciones generales de los padres y, en general, las familias de los estudiantes				

**Anexo 2: Formato de análisis del currículum oculto**

Formato de análisis del currículum oculto					
Área y grado	Actividades básicas, de práctica o de aplicación	Página	Guía/unidad	Tipo de contenido (lecturas, actividades y elementos semióticos)	Cita textual


**Anexo 3: Formato de análisis de la observación no participante**

**Formato de análisis de la observación no participante**

Temas de la observación	Observación	Análisis
Relación entre los espacios de la escuela y el número de estudiantes (suficiente o insuficiente)		

Aspectos del componente curricular del modelo ENA (metodología activa empleada, los materiales de estudio (Guías de Aprendizaje), los rincones de aprendizaje y la biblioteca escolar)		
Características diferenciadoras entre grupos de trabajo (maneras, desenvoltura, disposiciones, etc.)		
Enfoque y organización de los aprendizajes de acuerdo con los que se espera a futuro de los estudiantes		
Formas de tratamiento o etiquetas (docente-estudiantes o entre estudiantes)		
Elementos panoptíscos de la organización (calendario, horario, tamaño y forma del aula, uniformes, etc.) y su relación con determinados propósitos de la enseñanza		

**Anexo 4: Formato de selección de estudiantes sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia**

**Formato de selección de estudiantes sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia**

<b>Nombre de los estudiantes sobresalientes/regulares/con dificultades académicas y de convivencia</b>	<b>Nivel de avance en el desarrollo de las Guías de Aprendizaje con respecto al avance esperado</b>	<b>Trabajos destacados y/o menciones</b>	<b>Valoración/es en cuanto a la evaluación diagnóstica/formativa/sumativa (resultados en pruebas tipo test, observación en clase, etc.)</b>	<b>Registro en el observador, llamada de atención u observación positiva/negativa de algún docente, estudiante o miembro de la comunidad educativa</b>	<b>Rol destacado dentro del Gobierno Estudiantil y/o comités, así como en actividades como el Día de logros, Día de la Familia, etc.</b>	<b>Conflictos o acciones positivas destacadas respecto a la convivencia, trabajo cooperativo y empatía (anécdotas, situaciones de clase, etc.)</b>
1.						
2.						
3.						

4.						
5.						

## **Anexo 5: Descripción de capitales económicos, culturales y sociales de los estudiantes de grado segundo considerados sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia**

### **Capitales económicos de estudiantes sobresalientes**

#### **Caso Esteban**

Esteban tiene 8 años y su familia pertenece al estrato 2 (el más alto y el más común de todo el salón). Vive con su padre, quien es guarda de seguridad, y con su madre, quien es ama de casa y se dedica plenamente a las actividades del hogar, incluyendo a la educación de Esteban, su hijo menor, y de su otro hijo que también estudia en la Institución Rafael Uribe Uribe, pero en grado noveno. Ella, por lo general, se sienta con su hijo a hacer tareas, repasa con él lo que ha aprendido en el día, lo ayuda en lo que pueda y lo motiva. Los ingresos mensuales totales de la familia son equivalentes a un salario mínimo para el año 2020, es decir, \$ 877.803, con un subsidio de transporte de \$ 102.854. Respecto a las necesidades básicas, la madre asegura que pueden satisfacer todas ellas (alimentación, salud, vivienda, educación, transporte y recreación y cultura). Sin embargo, ella no se siente tan satisfecha con la vivienda porque deben pagar 400 mil de arriendo mensual, aunque destacan que cuentan con todos los servicios públicos y con dos habitaciones, dos baños, lavadero, cocina y patio. Tampoco se siente conforme con el transporte, debido a que viven a 15 minutos del colegio en transporte público y deben pagar bus de ida y de regreso, lo que equivale a \$ 6.000 diarios, valor que puede aumentar porque han habido ocasiones en las que deben coger taxi. Incluso, por estos gastos tan elevados, una vez ella tuvo que pedirle ayuda a la rectora de la institución, pero no fue posible que la ayudara y, por eso, tuvo que sacar a Esteban de Preescolar (luego ingresó nuevamente, pero a Grado Primero). Esto contrasta con su percepción de estar completamente satisfecha con necesidades como la alimentación: suelen consumir tres comidas al día, una porción de fruta y de lácteos a la semana; entre dos y tres porciones de carne, de comidas fritas y de granos a la semana; no suelen incluir pescado ni cereales; consumen comidas rápidas una vez al mes; golosinas una vez a la semana, y hortalizas como cebolla, tomate y pimentón se ingieren diariamente.

No se han presentado situaciones en las que haya faltado la comida en la casa, aunque en los últimos tres meses sí se han preocupado por la posibilidad de que esto ocurra. Por lo general, las onces de Esteban incluyen jugos, galletas, yogures, papas, etc. Él no consume ni drogas ni alcohol; padece de hipermetropía y solo toma medicamentos para tratar esta patología

(la madre asegura que la EPS no suele cubrir estos gastos). Cada año tiene chequeo médico y tiene las vacunas al día.

### **Caso Juan José**

Juan José tiene 6 años y su familia pertenece al estrato 1 (el más bajo de su clase). Vive con su padre, quien tiene otro hijo que no vive con él y, al igual que en el caso del padre de Esteban, labora como guarda de seguridad. Su madre se dedica plenamente a la labores de la casa y, por ende, a la educación de su hijo. Los ingresos totales de la familia equivalen al salario del padre, es decir, un salario mínimo y subsidio de transporte correspondiente al año 2020. En cuanto las principales necesidades básicas, la madre manifiesta que se siente completamente satisfecha con la educación de su hijo porque está en un colegio público, el cual considera bueno; también cree que satisfacen adecuadamente sus necesidades alimenticias: consumen tres comidas al día; diariamente ingieren distintos lácteos (leche y derivados), carne, cereales y hortalizas como cebolla, pimentón, etc. Día de por medio, consumen frutas y verduras, granos y alimentos fritos. Una vez a la semana incluyen en su alimentación pescado y, en general, evitan el consumo de productos como comidas rápidas, refrescos y golosinas. Respecto a los servicios de salud, su EPS es Medimás y, de acuerdo con la madre, a veces no recibe de esta EPS los medicamentos que el niño requiere. Cada seis meses, el niño asiste a un chequeo médico en el que, además, recibe tratamiento odontológico. En general, la madre asegura que la salud de Juan José es buena, pues no está medicado por ninguna patología. Ella no se siente muy satisfecha, en cambio, con el transporte, puesto que viven lejos de la institución (de los estudiantes entrevistados, Juan José es quien vive más lejos, en un pueblo llamado Quebrada Negra, al cual su familia se trasladó hace poco porque les salía más económico el arriendo allí; este poblado queda más o menos entre treinta y cuarenta minutos de la institución). El padre posee una moto y hace un gran esfuerzo para llevar a su hijo a la escuela, trayecto que dura más o menos 20 minutos. Sin embargo, esta situación podría llevarlos a retirar al niño de la Institución para trasladarlo a una escuela cercana. Respecto a la vivienda, ella se siente muy satisfecha, debido a que pagan \$ 200 mensuales de arriendo (valor que es menor a lo que pagaban antes cuando vivían cerca de la institución) por un primero piso que tiene dos habitaciones, dos baños, cocina, lavadero y, en general, cuenta con todos los servicios básicos. Nunca se han presentado situaciones en las que por problemas de alimentación se haya perjudicado el desempeño académico del niño ni tampoco se han preocupado porque esto llegue a ocurrir. Por lo general, Juan José lleva refrigerio que incluye jugos de cajita y galletas.

## **Capitales culturales de estudiantes sobresalientes**

### **Caso Esteban**

La madre de Esteban también se siente satisfecha con las actividades recreativas que realizan en familia, como ver películas, ir al parque, a piscinas, montar bicicleta, jugar fútbol y distintos juegos de mesa, en promedio, dos veces al mes. Sin embargo, quisiera tener la capacidad económica para que, en su tiempo libre, el niño asistiera a una escuela de fútbol, de música, de dibujo y, en general, de artes. Tanto la madre como el padre finalizaron sus estudios de secundaria.

Marcela, la madre, considera que su hijo debe dedicarse a estudiar hasta completar sus estudios y luego sí trabajar, puesto que le parece que la educación que recibe es fundamental para que tenga un mejor futuro. Por eso, está dispuesta a seguir matriculándolo en los grados siguientes, incluso después de terminar los estudios de secundaria. Quisiera, en este sentido, tener más capacidad económica para suplir todos los gastos que surjan en relación con la educación de su hijo. Aporta en promedio \$ 5.000 mensuales a la escuela, para gastos de aseo y fotocopias. En términos educativos, tanto ella como su esposo finalizaron los estudios de secundaria y su esposo, además, realizó un curso de vigilancia.

En cuanto a las expectativas académicas y laborales a futuro de Esteban, su madre espera que estudie derecho (al parecer Esteban ha manifestado esta inclinación) o dibujo técnico (debido que ha notado que le gusta mucho dibujar). Tiene una comunicación constante con los profesores, quienes resaltan que Esteban es muy participativo y responsable. Ella quisiera, sin embargo, que el desempeño de su hijo fuera superior en cuanto, por ejemplo, a que mejore su competencia lectora (porque, al ser zurdo, a veces escribe las letras al revés y ella tiene que corregirle) y su desempeño en sociales (área en la que se le dificulta aprenderse capitales e himnos). Considera que la institución pudiera mejorar en cuanto a la articulación con el SENA en grados superiores para que los estudiantes terminaran su bachillerato con un técnico; sin embargo, resalta que allí dan clases de artes y danza y los profesores son muy atentos. Asegura que no suele participar en la Escuela de Padres, pero sí en el resto de actividades a las que cita la escuela como izadas de bandera. Ningún antepasado de la familia se ha dedicado a actividades artísticas y, por ende, ninguno les ha heredado algún objeto artístico ni tampoco han recibido alguno por parte de los vecinos o miembros de la comunidad.

### **Caso Juan José**

En su vivienda ubicada en Quebrada Negra, la madre de Juan José también se siente muy insatisfecha con las opciones de recreación y cultura de la zona porque no hay ningún parque cerca, por lo que el niño solo puede jugar a los alrededores de la casa (actividades que han ocasionado, en varias oportunidades, quejas de los vecinos que no les gusta que se juegue cerca de sus propiedades). La madre considera que el niño primero debe dedicarse a estudiar y luego sí a buscar trabajo (admite la posibilidad de que pueda estudiar y trabajar al tiempo). La madre cursó hasta grado séptimo y el padre hasta el grado noveno y adicionalmente realizó un curso de vigilancia. Los aportes de la familia a la escuela son de \$ 3000 mensual, recursos que son utilizados para pagar el aseo y las fotocopias. En general, la familia visita museos o casas de cultura una vez al año y con la misma frecuencia viajan a Neiva (a visitar a familiares). Ella considera que su hijo es demasiado inteligente y, por eso, desea continuar ayudándolo en su estudio. Considera que, en el futuro, se va a dedicar a algún trabajo humanitario, o como médico, pues ha notado que su hijo quiere siempre ayudar a los demás. Ella se inclina, sin embargo, por la arquitectura, puesto que ha notado que a su hijo le gusta armar y desarmar cosas. Por ende, ella está dispuesta a seguir matriculándolo incluso en la universidad para que no pare de estudiar. Ella suele sentarse con él para hacer tareas, incluso, si es necesario, ella también repasa temas para entenderlos mejor. También toma la iniciativa para que él avance en el estudio de distintos temas, lo cual es aceptado de buena manera por parte del niño. En general, el desempeño de Juan José ha superado las expectativas de su madre (ella comenta que con su hijo mayor, quien no vive con ella, tuvo mayores complicaciones), sobre todo en áreas como Sociales, Naturales e Inglés y, en menor medida, Matemáticas, Lenguaje y Artes (esta última quizás por pereza).

Ella participa en la Escuela de Padres y, a través de ella, se ha podido dar cuenta de que el nivel educativo de la institución es muy bueno y que los docentes están pendientes y se esmeran mucho por sus alumnos. Lo único que cree que podría mejorarse es que la profesora de primero tuviera menos niños a su cargo y un salón más amplio. Por lo general, mantiene comunicación una vez a la semana con los profesores para enterarse del proceso de su hijo y con algunas madres de compañeros de Juan José para aclarar determinada información relacionada con asuntos académicos. Adicional a las labores académicas, a Juan José le gusta jugar fútbol, jugar en el celular, jugar cartas y montar bicicleta en su tiempo libre, actividades que también puede realizar en la escuela y con amigos del barrio. También es costumbre que ella le lee a Juan José un cuento todos los días. Ella se manifiesta dispuesta a apoyarlo en estas

actividades; aunque, por lo inquieto que es Juan José, cree que sería bueno que realizara otra actividad en su tiempo libre (pero no tiene claro cuál podría ser).

## **Capitales sociales de estudiantes sobresalientes**

### **Caso Esteban**

En el entorno del barrio en el que habita Esteban y su familia, la comunidad no es muy unida (solo se reúnen para jugar fútbol y llevan a las personas mayores a un jardín para que aprendan distintas actividades artísticas), la mayoría trabaja en almacenes, construcción, vigilancia y afines. Sus ingresos son más o menos del mínimo y la mayoría son bachilleres. En general, los integrantes del barrio son sencillos, amables, colaboradores (se realizan favores como cuidar a enfermos y hacen recolectas para ayudar económicamente a personas mayores), pero no tienen comunicación muy seguida entre ellos. En algunas zonas del barrio, las personas consumen drogas, sin importar que haya menores de edad y suelen presentarse problemas entre bandas (se han enfrentado a balazos y a cuchillo, incluso). Tiene amistades y familiares, como la abuela, que viven en una zona de mayor estrato, que se encuentra en las inmediaciones del centro de Calarcá. Se reúne con ellos, sobre todo, en fechas especiales, como diciembre, Día de la madre, etc. Su imagen ante la comunidad es de una persona muy amable. En el barrio, la gente suele cumplir algunas normas, como botar la basura en determinados días, recoger el excremento a las mascotas y no hacer mucho ruido. Esteban, por parte, tiene amigos en el barrio, quienes son de su edad, estudian en colegios públicos y pertenecen a familias con condiciones económicas similares a él, lo que les permiten suplir gastos como arriendo, alimentación, etc. Anteriormente, hubo una Junta de Acción Comunal, cuya lideresa se interesaba mucho por el bienestar de los niños y de las mujeres embarazadas. Después de un tiempo, esta Junta se diluyó y no se volvió a saber nada de ella.

### **Caso Juan José**

Juan José y su familia viven hace dos meses en Quebrada Negra; antes vivían cerca de la institución, en Laureles, que era estrato dos y se encontraba más o menos a 10 minutos de la institución. En este nuevo lugar, no tiene claridad sobre el estrato al cual pertenece (aunque en el anecdotario de la institución figura como estrato 1). Hay una Junta de Acción Comunal, la cual realiza comunicaciones por el parlante del hospital. En Laureles, donde la familia duró más o menos un año, la mayoría de las personas eran vigilantes, enfermeras o realizaban trabajos informales. Muchas de ellas tenían estudios de secundaria. Allá no se reunían para festejar ningún día especial del año, probablemente porque los habitantes eran personas mayores; en cambio, en Quebrada Negra sí celebran, por ejemplo, la Navidad. Juan José siempre se ha

caracterizado por tener muchos amigos; caso contrario ocurre con su madre, quien no acostumbra a relacionarse mucho con los vecinos. Algunos vecinos allá en Laureles ni siquiera saludaban, eran engreídos, pero la mayoría sí eran amables. Compartían actividades como asistir a la Iglesia, pero después cada uno se iba para su respectiva casa. Antes de Laureles, la familia había estado en otro barrio llamado Balcones, un estrato inferior al de Laureles y en donde la gente se dedicaba, en su mayoría, a actividades del campo, al igual que en Quebrada Negra. Allí, había muchos jóvenes que fumaban e incluso algunos de ellos se reunían para hacer esta actividad cerca de su casa, en el portón por donde el esposo entraba la moto y en momentos en los que Juan José salía a jugar (lo hacían para incomodar); también se escuchaban casos sobre robos o matanzas. Algunas veces había que llamar a la policía porque no era posible dialogar con las personas conflictivas o que realizaban actividades ilegales. Esta fue la razón por la que tuvieron que cambiar de lugar de vivienda, a Laureles. En general, la madre no tiene contactos que pertenezcan a estratos altos, como en el centro. En ninguna de los tres barrios ni ella ni su esposo se han caracterizado por tener un papel notorio en el barrio, pues se dedican a actividades de la casa. En general, en Laureles, que es el estrato más alto en el que han estado, las personas eran muy sencillas, muy responsables con su trabajo. Allá no se presentaban casos de personas que fumaran o que hicieran mucho ruido (esto, además, porque en el mismo barrio vivía un policía). Ya en Quebrada Negra, la familia se encontró con vecinos muy similares a los de Laureles, muy tranquilos y trabajadores del campo (suelen acostarse temprano para madrugar a las 5 am a sus fincas). Eventualmente, ha ocurrido que varios jóvenes pasan por la casa mientras consumen sustancias psicoactivas; pero, en general, muchas de las casa están habitadas por personas solas (mujeres solas) o parejas que no tienen hijos, solo mascotas. Con vecinos de Laureles y de Quebrada Negra, ha sido común que se hagan favores como cuidar a sus respectivos hijos e incluso a sus mascotas. En general, los amigos de Juan José, en Laureles y Balcones eran de su edad y también estudiaban; por su parte, sus amistades en Quebrada Negra, al parecer, no se dedican mucho al estudio porque siempre están dispuestos a jugar con él.

Ninguno de los antepasados de la familia se dedicaba a actividades artísticas, por lo que no posee ninguna herencia de este tipo ni tampoco ha recibido un regalo similar por parte de algún vecino. Ante sus vecinos, ella considera que tiene una imagen muy seria, lo cual no le permite tener mucha interacción con los vecinos; en cuanto a las ventajas de esta imagen, menciona que no tiene problemas con nadie.

## **Capitales económicos de estudiantes regulares**

### **Caso Nicolás Pinzón**

Nicolás tiene 8 años y su familia pertenece al estrato 2. La mujer que figura como su acudiente en el anecdotario, en realidad, no es su madre, sino alguien encargada por ella para el cuidado de Nicolás y de Sara Julieth, quien es sobrina de Nicolás y nieta de la mamá de Nicolás (quien asumió su custodia) y es una estudiante incluida por la profesora Janeth entre quienes presentan mayores dificultades académicas y de convivencia también de segundo grado. Económicamente, el padre y la abuela de Nicolás también le ayudan a Sara. Ambos niños están a cargo de la señora Sandra, quien nos concedió la entrevista y nos diligenció el cuestionario. Sandra es ama de casa, por lo que puede encargarse del cuidado de Nicolás y de Sara, y de su propio hijo. Antes de ser madre, se dedicó a vender tintos durante cinco años. Ya en estado de embarazo, se dedicó al cuidado de su hijo y al de Nicolás y de Sara. Recibe una ayuda económica de familias en acción, por su hijo; su esposo trabaja actualmente vendiendo fritanga desde hace 32 años. Tanto Nicolás como Sara viven con la madre de Nicolás, quien por razones de trabajo le encarga el cuidado de ambos a Sandra, de manera que ella los mantiene en su casa. Respecto a sus necesidades básicas, está completamente satisfecha con la alimentación (siempre hay qué comer): comen cuatro veces al día; dos días a la semana ingieren fruta y verdura; casi no incluyen en su alimentación lácteos (una vez a la semana, aunque pasan mucho tiempo sin consumir estos productos) ni pescado ni comidas rápidas ni refrescos ni hortalizas; día de por medio consumen carne; todos los días ingieren granos y alimentos fritos y cada quince días consumen cereales. Ella asegura que no ha ocurrido que, debido a la mala alimentación, se haya afectado el desempeño académico ni de Nicolás ni de Sara ni tampoco se ha preocupado porque esto llegue a ocurrir. Generalmente, las onces de ambos niños incluyen yogures y galletas.

También se siente satisfecha con la vivienda (la casa en la que viven en propia, herencia de su mamá que la recibió del Estado después del terremoto, tiene todos los servicios básicos, dos habitaciones, dos cocinas, un baño y lavadero), con la educación (a su parecer, la institución Rafael Uribe Uribe brinda una educación de calidad, “la rectora es buena gente, pero la hace “regir”, es decir, son muy estrictos) y con el transporte (vive cerca de la institución, a cinco minutos caminando, por lo que no gasta para desplazarse); en cuanto a los servicios de salud, estos provienen de EPS (en el caso de Nicolás es Asmesalud y en el caso de Sara es Nueva EPS) y del Sisbén; no se siente completamente satisfecha respecto a estos servicios, puesto que, aunque les dan los medicamentos, es muy difícil sacar citas médicas. Ambos niños se realizan

un chequeo médico al año y ninguno de los dos presenta problemas de salud ni consumen medicamentos. Ella considera que los niños deben comenzar a trabajar después de que cumplan la mayoría de edad. Contribuye a la escuela con \$ 2.000 mensuales, para el aseo, y participa en actividades con rifas, cuya finalidad es ayudar económicamente a los paseos que programa la escuela en el mes de octubre.

## **Capitales culturales de estudiantes regulares**

### **Caso Nicolás Pinzón**

La señora Sandra, acudiente de Nicolás y de Sara, estudió hasta grado quinto y su esposo hasta grado primero. Suelen ir a museos o a casas de cultura una vez al año y, por lo general, ella juega fútbol y a la lleva con los niños a los alrededores de la casa. Considera que la educación que reciben ambos niños es muy buena en la institución, por lo que quiere que cursen hasta grado 11. Aunque considera que Nicolás es muy juicioso, asegura que es muy “lentico” para aprender (igual que Sara). Por eso, los profesores les dicen que deben enseñarles y repetirles las lecciones varias veces. En casa, Sandra coloca a ambos niños a leer. A Sara le gusta jugar a ser policía, por lo que es probable que, cuando sea adulta, se incline por este oficio; por su parte, a Nicolás le gusta mucho el fútbol, por lo que ella cree que se dedicará a ser futbolista en el futuro. Sin embargo, ella considera que ambos deberían dedicarse a estudiar profesiones alternas a estos oficios. Ella está dispuesta a seguir matriculándolos y a acompañar el proceso de aprendizaje de ambos: les explica algunos temas y los motiva a hacer sus labores académicas. Según lo que ha observado, Nicolás “coge” las cosas más rápido que Sara, es decir, la niña es más “durita” (lo que puede traducirse en que Sara es aún más “lenta” que Nicolás) porque le da “más duro”, por ejemplo, realizar actividades como leer. Ninguno de los profesores destaca que Nicolás ni Sara tengan un desempeño sobresaliente en ninguna área; en cambio, dicen que a Nicolás se le dificultan las Matemáticas y a Sara, Lenguaje. Ella asiste regularmente a las Escuelas de Padres y allí es donde se entera del proceso de aprendizaje de Nicolás y Sara. Reconoce que los profesores motivan mucho a los estudiantes, pero también les exigen, procedimiento con el que ella está de acuerdo. Allí también la coordinadora y la rectora le informan sobre el proceso de ambos niños. Casi no tiene comunicación con los docentes; solo para cuestiones de estudio muy concretas; tampoco tiene mucha comunicación con otros padres de familia. Cuando algo no va bien en la escuela, ella prefiere decirle a la madre de Nicolás (y, por ende, a la abuela de Sara) para que ella se haga cargo), aunque el tiempo de ella es muy limitado porque trabaja todos los días, pelando plátanos. En cuanto al uso del tiempo libre, a Nicolás le gusta jugar fútbol y ver televisión; en cuanto a Sara, ella juega con maticas y a la

lleva. Ella está de acuerdo con estas actividades porque les ayuda a “quemar calorías”. Adicionalmente, ella los tiene inscrito en un curso del Bienestar Familiar que es cada ocho días y que consiste en distintos juegos y en hacer manualidades.

### **Capitales sociales de estudiantes regulares**

#### **Caso de Nicolás Pinzón**

De acuerdo con el relato de Sandra, los compañeros de Nicolás y de Sandra son más o menos de la misma edad y muchos de ellos estudian, pero otros no. Son amistades cercanas, algunos de los cuales tienen casa propia y otros viven en arriendo. Antiguamente, había una Junta de Acción Comunal cuyo presidente y vicepresidente ayudaban a la comunidad. Esta junta promovía actividades grupales, como deportes, pero se acabó porque el presidente se fue del barrio. Los integrantes de la comunidad, en general, se dedican a labores como atender negocios de arepas. No se reúnen para realizar actividades para los adultos, sino solo para los niños, por ejemplo, cantar rondas infantiles. Muchos de los habitantes del barrio son creídos y, según ella, se visten más elegantes; otros son sencillos. Aparentemente, no comparten actividades ni creencias políticas, religiosas ni económicas. Tiene amistades de barrios más populares de Calarcá, como el Lincoln, pero casi no las visita porque ese barrio es muy inseguro; no conoce personas ni tiene familiares en los barrios más adinerados de Calarcá ni personas que tengan altos cargos. Ella también ha liderado actividades deportivas y también lo concerniente a reuniones y asuntos de familias en acción (comenzando porque ella cita a las reuniones). En la familia, hay un integrante que es cantante, pero son muy “lejanos”, por ende no tiene algún objeto artístico que sea un obsequio de algún familiar o amigo.

### **Capitales económicos de estudiantes con mayores dificultades académicas y de convivencia**

#### **Caso Francisco Javier**

Francisco tiene 5 años y pertenece a una familia de estrato 1. Su madre y acudiente, Evelin Aldana, se dedica a “oficios varios”, por lo que no tiene un empleo fijo (actualmente se dedica a pelar plátano). Respecto a sus necesidades básicas, Evelin asegura que está satisfecha con la alimentación, pues siempre consigue para este propósito (aunque asegura que, si tuviera más recursos, los emplearía para satisfacer mejor esta necesidad). La familia, que incluye también a los otros cinco hijos de Evelin y a su pareja actual, consumen tres comidas al día, incluyen verduras, lácteos, granos, hortalizas y refrescos y golosinas diariamente. Su ingesta de verduras se limita a tres veces al mes; únicamente los fines de semana hay carne y pescado, y una vez cada quince días incluyen cereales en su alimentación. En los últimos tres meses se

presentó una situación en la que la comida escaseó, debido a que ella estuvo si trabajo entre 15 días y un mes, por lo que el niño comía dos veces al día y, sobre todo, coladas; sin embargo, durante este tiempo, la preocupación de que se acabara la comida fue latente. Debido a que el niño presenta dificultades para subir de peso, tiene prohibidas las comidas rápidas, de manera que, aproximadamente, una vez al año consume este tipo de comidas. Tiene Sisbén, pero ella siente que no está conforme porque casi no dan citas con médico general o especialista. El niño sufre de neumonía, lo cual ocurrió debido a que en la anterior residencia de la familia había muchas grietas por donde se filtraba el agua y el niño se mojaba (además de que la zona donde estaba era insegura). Cada tres meses Francisco asiste a un chequeo médico y, por su estado de salud, en los últimos cuatro meses ha estado consumiendo vitaminas. Su esquema de vacunación está completo. En cuanto a la vivienda, Evelin tampoco se siente satisfecha porque asegura que el quisiera tener casa propia. En la actualidad, paga \$ 90.000 de arriendo mensual (valor mucho menor a los \$ 180.000 que pagaba cuando vivía en el barrio Lincoln), pero, según la profesora Janeth y tal como comprobamos en nuestra visita, la casa es similar a una finca: está a merced del viento y se siente con mayor intensidad las variaciones del clima, lo cual constituye un ambiente inadecuado para la salud de Francisco. De acuerdo con Evelin, la vivienda cuenta con todos los servicios básicos, tiene dos habitaciones, dos baños, cocina y lavadero. El trayecto entre la casa y el colegio dura aproximadamente 10 minutos a pie. En cuanto a la recreación y cultural, asegura que a Francisco no le gustan las actividades de este tipo. La educación que recibe su hijo le genera satisfacción completa, puesto que considera que la Institución Rafael Uribe Uribe es muy buena porque allá, a diferencia de otras escuelas, revisan pies y cabezas para asegurarse de que los niños van aseados y presentados adecuadamente. También rescata el tema de la puntualidad, pues a los niños que lleguen tarde (después de las 7 am) los devuelven. Las referencias que Evelin tiene de la escuela se las ha contado uno de sus hijos mayores que también estudia en dicha institución. Destaca que, como ella mantiene trabajando, las profesoras y las directivas de la institución deben comunicarle cuando sus hijos, incluido naturalmente Francisco, salen de la escuela para que ella esté pendiente (muchas veces son los hermanos mayores de Francisco quienes se encargan de regresarse con él a la casa). También destaca que la institución le ha brindado “ayuda” económica en varias oportunidades, aunque esto ocurre por iniciativa de los mismos profesores quienes contribuyen con su propio dinero.

### **Caso Sara Julieth**

Sara Julieth tiene 7 años y su familia pertenece a estrato 2. Como en el caso de Nicolás Pinzón, su tío, está a cargo de la señora Sandra, amiga y conocida de la familia. La mamá de Nicolás es quien tiene la custodia de ella, aunque no es quien está al tanto de su proceso de aprendizaje. Además de su madre adoptiva, el padre y la abuela de Nicolás también le ayudan económicamente a Sara. Su EPS es Nueva EPS y, en general, presenta un buen estado de salud. La información relacionada con las necesidades básicas que se dio en el apartado de Nicolás se aplica igualmente para el caso de Sara, pues presenta la versión que nos dio Sara, quien cuida de ambos niños.

### **Caso Nicol Alejandra**

Nicol tiene 6 años y su familia pertenece al estrato 1. Su núcleo familiar está integrado por su madre, Anny Carolina Jiménez, su pareja mujer y cuatro hijas menores de edad. Anny, quien figura como la acudiente de Nicol, se dedica a vender aguacates; anteriormente, vendía fritos en Barranquilla, pero se trasladó a Calarcá porque aquí vivía toda la familia proveniente de Venezuela. Sus ingresos económicos son diarios, aproximadamente \$ 15.000. Su pareja, quien la ayuda económicamente, se desempeña como operadora en Olímpica, pero actualmente se encuentra desempleada. Debido a estas dificultades económicas, en varias ocasiones, la institución Rafael Uribe Uribe les ha ayudado a varias de las hijas de Anny con la compra de algunas partes del uniforme. Respecto a las necesidades básicas de la familia, Anny se siente medianamente satisfecha con la alimentación (dice que a veces hay qué comer y a veces no); en términos más específicos: comen tres veces al día; ingieren fruta, lácteos (debido a que sus hijos se encuentran en una etapa de crecimiento en la que, asegura, es fundamental el consumo de leche y derivados), carne y hortalizas diariamente; verduras, granos, comidas rápidas, golosinas y refrescos una vez a la semana, y no suelen incluir en su alimentación ni pescado ni cereales. Comenta, además, que una vez (hace menos de tres meses) se acabó la comida en la casa, por lo que le pidió ayuda a las directivas de la institución, las cuales gestionaron la entrega de un mercado; aunque esta situación de escasez solo ocurrió una vez, asegura que ha sido constante la preocupación porque la comida se acabe. Dice, finalmente, que las onces que Nicol suele llevar a la escuela incluyen galletas y milo. Tampoco se siente muy conforme con el tema de la vivienda, pues muchas veces no tienen dinero para pagar el arriendo (\$ 300.000 mensual), aunque reconoce que, por lo general, el dueño de la casa es muy paciente con ella. Esta es una casa que tiene todos los servicios públicos, cuenta con dos habitaciones, dos baños, lavadero y cocina. Situación similar de inconformismo ocurre con el transporte, puesto que la institución

se encuentra más o menos a media hora caminando y a 10 minutos en bus. En cuanto a la recreación y cultura, tampoco se siente satisfecha porque la falta de recursos económicos solo le permite ir al cine una vez al año e ir una vez a la semana a escenarios deportivos, parques o lugares adaptados para que los niños jueguen. Respecto a la salud, ella asegura que está completamente insatisfecha, puesto que su hija Nicol ha presentado diversas complicaciones en su salud, como la presencia de líquidos en varios de sus órganos, acceso hepático en el hígado y un cuadro anémico; en consecuencia, valora la salud de su hija en un estado medio. Actualmente, Nicol toma 2 medicamentos para el corazón y antibióticos. Su EPS es Nueva EPS, la cual, a veces, no le brinda todos los medicamentos, por lo que Anny debe adquirirlos por su cuenta. En general, la niña solo va al médico cuando se enferma. En estos casos, la familia debe desplazarse una vez cada dos semanas a Pereira y Manizales para recibir este servicio.

## **Capitales culturales de estudiantes con mayores dificultades académicas y de convivencia**

### **Caso Francisco Javier**

Evelin, la madre de Francisco, estudió hasta Segundo de Primaria, en una escuela del Huila; su pareja actual, por su parte, curso hasta Grado Séptimo. Evelin asegura que a Francisco casi no le gusta realizar actividades culturales ni recreativas; destaca que él acostumbra a jugar fútbol, la lleva, montar patineta, cicla; además, suelen ir en familia a casas de cultura aproximadamente tres veces al año y un día a la semana van a parques o escenarios deportivos. Ella considera importante la educación que recibe Francisco, puesto que ella casi no mantiene en la casa y es la institución la que le ayuda a educar a su hijo. Considera que, en el futuro, Francisco va a ser policía, pues así lo ha manifestado, y ella le recalca que es fundamental que estudie. Ella está dispuesta a seguir matriculándolo en la escuela; incluso apoya que el niño estudie en la universidad (en este caso, considera que el niño tendría que trabajar y estudiar al tiempo para que también ayude a pagar sus estudios). Aunque ella trabaja todo el día, hasta las 9 o 10 de la noche, procura llegar a casa y realizar tareas con Francisco. Sin embargo, la profesora Janeth comentó que Evelin le dice que llega tan “rendida” por las noches (esto no lo comentó con nosotros) que muchas veces se queda dormida y no puede ayudarle a Francisco con sus labores académicas (los dos hijos mayores de Evelin suelen cuidar a Francisco mientras ella trabaja). Cuando le ayuda a Francisco (y a sus otros hijos menores) a hacer tareas después de llegar de trabajar suele acostarse a la 1 o 2 de la mañana. Al respecto, dice que llegó un momento en el que casi se enloquece por lo duro que le tocaba. Muchas veces les comentó a

las profesoras que ella debía trabajar para comer y que, por eso, no podía dedicarle mucho tiempo a la educación de Francisco (o trabaja o no comen). Dice que la asignatura en la que a Francisco no le va tan bien es Inglés (asegura que le exigen hablar Inglés, lo cual es muy avanzado para él); caso contrario ocurre con Matemáticas y Lenguaje, en las que se desempeña mejor. Asegura que, muchas veces, las profesoras no le “ponen atención” a Francisco con la excusa de que deben atender también a otros estudiantes. Esto fue cambiando porque las profesoras comenzaron a dedicar un espacio de tiempo solo para explicarle a Francisco lo que él no entendía, procedimiento que ha permitido que su desempeño escolar mejore. Según Evelin, una de las razones por las que a Francisco no le va bien en la escuela es que los profesores no pueden disponer del tiempo suficiente para enseñarle a él particularmente. Considera que el problema no está tanto en la cantidad de estudiantes que la institución maneja por curso (36 en segundo, por ejemplo), sino en que las profesoras no toman la iniciativa para dedicarle el tiempo suficiente para que Francisco aprenda. En general, asegura que, desde que Francisco entienda las tareas o actividades que debe realizar para la escuela, ella lo deja solo. En una oportunidad, ella tuvo que ir a la institución Rafael Uribe Uribe para decirle a la profesora de segundo (Janeth) que le colocara más atención al proceso de aprendizaje del niño, de manera que la profesora se comprometió a estar más pendiente. Por temas laborales, casi no puede asistir a las reuniones que programa la escuela ni tampoco tiene comunicación frecuente con otros padres de familia. Asegura que colabora con recolectar fondos para los viajes que programa la institución (haciendo rifas, preparando comida para vender, etc.). Dice que los días culturales son más bien enfocados para los niños, por lo que no es necesario que ella participe. El año pasado le ofrecieron un curso a Francisco sobre diversas actividades como el canto, pero no fue posible inscribirlo pues tenía un valor de \$ 80.000, monto que no se podía pagar.

### **Caso Sara Julieth**

La señora Sandra, acudiente de Nicolás y de Sara, considera que la niña es más “lentica” que Nicolás y que le da “más duro”, por ejemplo, realizar actividades como leer. Sandra cree que Sara, cuando sea adulta, será policía, pues así lo ha manifestado la niña. Ninguno de los profesores destaca que Sara (igual que en el caso de Nicolás) tenga un desempeño sobresaliente en ninguna área; en cambio, dicen que a Sara se le dificulta mucho Lenguaje. Cuando algo no va bien en la escuela, Sandra prefiere decirle a la madre adoptiva de Sara para que ella se haga cargo (aunque el tiempo de ella es muy limitado porque trabaja pelando plátanos todos los días). En cuanto al uso del tiempo libre, a Sara le gusta jugar con “maticas” y a la lleva. Adicionalmente, al igual que en el caso de Nicolás, Sara está inscrita en un curso del Bienestar

Familiar que es cada ocho días y que consiste en distintos juegos y en hacer manualidades. En relación con los demás capitales culturales, la información que se presentó en el apartado de Nicolás es igualmente relevante para el caso de Sara.

### **Caso Nicol Alejandra**

La señora Anny, madre y acudiente de Nicol, terminó sus estudios de secundaria en una institución pública de Venezuela. Su pareja también culminó este nivel de estudios y, además, realizó un técnico en gestión empresarial. La actividad cultural de la familia, como vimos, se limita a ir a cine una vez al año y a asistir a coliseos o escenarios deportivos o adaptados para ello una vez a la semana debido a las limitaciones económicas. Anny, en general, considera importante la educación que ha recibido Nicol en la institución porque allí le han brindado mucho apoyo (Nicol tenía dificultades con la escritura y, en general, no le ponía interés al estudio). En la actualidad, ese progreso se ve reflejado en que la niña ha mejorado sobremanera en áreas como Matemáticas e Inglés, aunque persisten las dificultades en la lectura (los profesores aseguran que la niña es perezosa para estudiar y, por eso, suele colocar a alguna compañerita a que haga esa actividad por ella). Considera que, cuando sea grande, será doctora porque la misma Nicol lo ha manifestado así y porque ella también lo cree, por encima de otras actividades como el baile, que también ha observado que le llama la atención. Espera que Nicol estudie hasta la universidad; por eso, acompaña la educación de su hija y, cuando debe trabajar, su pareja le ayuda. Respecto a la institución, piensa que la educación que brinda es buena, pero que debe mejorar en cuanto a la seguridad (problemáticas como el consumo de drogas la motiva a creer necesaria la revisión permanente de maletas y útiles por parte de los guardas, sobre todo, en Secundaria). Asiste, en lo posible, a las reuniones programadas en la institución y tiene comunicación constante con profesores para saber sobre cómo va el proceso de aprendizaje de su hija. Siente que el impacto de la institución ha sido muy positivo no solo para la educación de su hija, sino también porque ha recibido ayuda económica por parte de los profesores y la coordinadora (entre ellos ha reunido plata para darle). También la asesoraron para que ayudara a que Nicol se adaptara más fácilmente al contexto de la escuela (ya que provenía de la ciudad de Barranquilla). Además de las actividades de la escuela, Nicol suele jugar y ver videos de Internet. Asegura que, si hubiera tenido los recursos económicos suficientes, la habría inscrito en un curso de patinaje.

## **Capitales sociales de estudiantes con mayores dificultades académicas y de convivencia**

### **Caso Francisco Javier**

El barrio donde vive la familia se llama Tierra Quimbaya, estrato bajo según asegura Evelin. Hace dos años vive allí (Evelin y toda la familia) y desde este tiempo no se ha enterado de la existencia de ninguna Junta de Acción Comunal ni de algún líder comunal. Su casa no está cerca de otras, sino que se encuentra un poco distante (puesto que parece una finca que alberga animales como gallinas y distintos cultivos de productos que ella, a veces, vende a sus vecinos). Ella casi no tiene contacto ni conocimiento respecto a las actividades económicas que realizan sus vecinos (menciona a una vecina que se dedica a vender servicios de Internet y a otra que mantiene generalmente en la casa) ni a la formación académica de estas personas. No suelen reunirse a hacer ninguna actividad entre los adultos; caso contrario ocurre con los niños, quienes se reúnen para ir al polideportivo. Piensa que las personas de su barrio son sencillas y en las pocas conversaciones que ha tenido con ellas no ha identificado creencias o ideas comunes. A diferencia de este barrio, el anterior donde vivió la familia sí presentaba problemáticas como de vecinos consumidores de drogas y ruidosos (este barrio se llama Lincoln, el cual, según lo comentaron algunos padres de familia y profesoras, pertenece a uno de los de estrato más bajos de Calarcá y al que si uno va “sale desnudo”). Además, en el Lincoln, según cuenta Evelin, hay gente muy mala (eran peleones, mataban gente o fumaban marihuana delante de los niños) por lo que casi no se hablaba con nadie. Por temas laborales, ha conocido personas de estratos altos, a quienes les arreglaba las casas. Su relación con ellos ha sido exclusivamente por temas laborales. A los vecinos de Tierra Quimbaya, eventualmente les realiza favores como prestarles machetes y ellos le han prestado dinero en algunas oportunidades. Ha pasado que en una esquina del barrio se encuentren jóvenes a fumar, pero los integrantes de la comunidad suelen ahuyentarlos con la policía porque esto afecta a los niños pequeños (Evelin afirma que, aún más a Francisco, por sus problemas de neumonía). Tuvieron que acudir a la policía porque una vez intentaron hablar con ellos, pero no hicieron caso. Siente que el barrio Tierra Quimbaya es muy tranquilo, queda cerca de la escuela, hay aire libre y disponibilidad de tiendas. Las amistades que Francisco tiene en el barrio son de su edad y estudian, por lo general, en la Institución Rafael Uribe Uribe. Muchos de estos amigos son compañeros de clase y gozan, según ella, de mejores condiciones de vida (casas más grandes y propias). Dentro de los antepasados de la familia, ninguno de ellos se dedicó al arte por lo que ella no tiene ningún objeto artístico como obsequio; sus vecinos suelen regalarle muebles como comedor, camas, colchones, etc.

### **Caso Sara Julieth**

De acuerdo con el relato de Sandra, los compañeros de Sandra, al igual que en el caso de Nicolás, son más o menos de la misma edad y muchos de ellos estudian, pero otros no. Son amistades cercanas, algunas de los cuales tienen casa propia y otras viven en arriendo. Los capitales sociales de Sara, en general, son los mismos que en el caso de Nicolás.

### **Caso Nicol Alejandra**

Más o menos, la familia de Nicol lleva dos años viviendo en un barrio estrato 2, según asegura Anny (lo cual contrasta con la información del anecdotario de la institución en el que se establece que su barrio es estrato 1). Sobre este barrio, Anny no tiene referencia de que exista una Junta de Acción Comunal ni de ningún líder de la comunidad. En general, sus vecinos se dedican a las labores del hogar y, respecto a quienes trabajan, ella no tiene referencia concreta sobre lo que hacen. Poco habla con los integrantes de su comunidad, es por eso que no sabe tampoco nada respecto al nivel de escolaridad que tienen. No hacen ninguna actividad como comunidad ni tampoco los niños del barrio suelen reunirse a jugar y, cuando lo hacen, juegan al escondite o actividades similares. Por lo que ha visto, la mayoría de los integrantes de la comunidad son adultos y hay pocos niños (aproximadamente cinco, sin contar con sus hijas). Eventualmente, se habla con las madres de aquellos otros niños, pero esto no ocurre muy seguido. No tiene referencia respecto a los barrios que, en Calarcá, puedan ser catalogados de estratos más bajos o más altos al suyo porque no conoce mucho la ciudad y porque es una persona que acostumbra a ir del trabajo a la casa y, como vimos, eventualmente al parque. Con los pocos vecinos con los que se habla no acostumbran a hacerse favores de ningún tipo (solo mencionó una situación en la que una vecina le pidió prestado un cable). Hace poco tuvo un vecino que vivía en la casa de al lado y que consumía drogas y realizaba fiestas, por lo que ella habló con esa persona y, al no servir de nada, tuvo que acusarlo con el dueño de la casa, quien le pidió finalmente que se fuera. No ha tenido familiares que se dediquen a actividades artísticas ni sus vecinos le han dado algún objeto de arte. Cree que, ante la comunidad, tiene imagen de ser amable, pero no le interesa provechar esto para que le hagan algún favor.

**Cuadros resumen condiciones de vida de estudiantes sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia de grado segundo**

Estudiante	Estado	Salario familiar	Acompañamiento de padres / número de hermanos	Necesidades no satisfechas o en las que presentan inconvenientes	Expectativas a futuro	Materias con dificultades	Educación padres	Actividades artísticas y/o recreativas	Conocimiento de la comunidad	Participación en la comunidad	Salud estudiante	Alimentación	Participación de padres en la escuela	Percepción del barrio	Amigos extraños	Percepciones generales sobre el desempeño escolar o etiquetas	Ojetivos artísticos heredados	Disposición del madre /acudiente para continuar matriculando al estudiante	La escuela cuenta con espacio suficiente y el material que brinda contribuye a que el estudiante aprenda lo que se le enseña
Estaban (sobresaliente)	2	Salario mínimo año 2020	Cuidado y acompañamiento permanente de la madre ; padre se	Vivienda (arriendo costos o)	Derecho dibujo técnico	Sociales y escritura (escribe al revés por ser	Secundaria finalizada	Ver películas, ir al parque , a piscina y montar bicicleta, jugar	Óptimo	No	Óptima	Sin dificultades	Activa	Bien, pero con problemáticas como drogadicción	Sí (familiares)	Es bueno, pero puede ser mejor	Ninguno	Sí	Si

			dedica a trabajar. En total son dos los hijos que conforman la familia			zurdo)		fútbol y juegos de mesa											
Juan José (sobresaliente)	1 (barrio previo estrato 2)	Salario mínimo año 2020	Cuidado y acompañamiento permanente de la madre; padre se dedica a trabajar. Juan José tiene un hermanastro por	Transporte (viven muy lejos de la institución)	Medicina o arquitectura	Artes, Lenguaje y Matemáticas (por pereza)	Secundaria finalizada	jugar fútbol, jugar en el celular, jugar cartas y montar bicicleta	Óptimo	No	Óptima	Sin dificultades	Activa	Bien, pero con problemáticas como drogadicción	No	Muy inteligente	Ninguno	Sí	Sí

			parte de su padre																
Nicolás (regular)	2	Sin referencia	Acudientes es una amiga de la mamá, quien adoptó a la estudiante Sara	Salud (las citas médicas suelen ser demoradas)	Futbolista	Matemáticas	No sabe/n o responde	Jugar fútbol y ver televisión	Óptimo	Líder	Óptimo	Sin problema	Activa	Conforme	No	Lentico	Ninguno	Sí	Si
Sara (mayor seguimiento académico y de convivencia)	2	Sin referencia	Acudientes es una amiga de la mamá adoptiva, quien, a su vez, en las mamás de Nicolás	Salud (las citas médicas suelen ser demoradas)	Policía	Lenguaje	No sabe/n o responde	Jugar con maticas y a la "lleva".	Óptimo	Líder	Óptimo	Sin problema	Activa	Conforme	No	Muy lenta, durita	Ninguno	Sí	Si
Nicol (mayor)	1 (píens)	\$ 15.000 diarios	La mamá está	Alimentación (a	Doctora	Lectura	Secunda	Jugar con sus	No (recién)	No (nose)	Presencia de	Se han qued	Cuando el trab	Cada quien por	No	Tenía dificultades	Ning	Sí	Si

seguimiento académico y de convivencia)	a que es estratégico 2)	aproximadamente	pendiente cuando el trabajo se lo permite. En total, Nicol tiene tres hermanos	veces no hay), vestuario (la institución colabora a veces con parte del uniforme), vivienda (a veces no hay para pagar y el dueño le tiene paciencia), transporte (la vivienda queda retirada de			ria finalizada en Venezuela	amigas y ver videos de Internet	llegada)	habla con nadie, solo con los dueños de casa)	líquidos en varios de sus órganos, acceso hepático en el hígado y un cuadro anémico	ado sin comida, por lo que, incluso, la institución ha contribuido	ajolo permite	su lado		iniciales, las cuales ha ido superando	uno		
---	-------------------------	-----------------	--	--	--	--	-----------------------------	---------------------------------	----------	---	---	--	---------------	---------	--	--	-----	--	--

				la institución), recreación y cultura (no hay recursos suficientes)															
Francisco (mayor seguimiento académico y de convivencia)	1	Salario no fijo	Casi nunca, pues el trabajo no se lo permite (debe mantener a sus cinco hijos)	Salud (el Sisbén a veces no le da todos los medicamentos), vivienda (no tiene casa propia y tiene que pagar arriendo),	Policía	Inglés	Segundo de primaria; padastro, grado séptimo	No le gustan las actividades recreativas (según la madre). A Francisco le gusta jugar fútbol, la "lleva", montar patineta, cicla;	Regular	NO	Dificultades para subir de peso y neuromía (patología que emporea debido a que su vivienda	Muchas veces ha requerido de la ayuda económica de los miembros de la institución. En los últi	Casi no puede porque el trabajo no se lo permite	Bien, pero a veces hay jóvenes que consumen drogas en la esquina de su casa.	Sí (ha trabajado haciendo limpieza a casa de familias con altos ingresos económicos)	Los profesores no le ponen la suficiente atención a Francisco, puesto que él requiere mucha dedicación y los profesores	Ninguno	Sí	Si

				alimen tació n (much as veces los profes ores y la coordi nador a han reunid o dinero s para ayuda rta)				ademá s, suele ir con su familia a casas de cultura aproxi mada mente tres veces al año y un día a la seman a va con ellos a parque s o escena rios deport ivos			qued a desc ubie rta)	mos tres mese s se han pres enta do situa cion es de esca ses de comi da, situa ción que ha afect ado el dese mpe ño de Fran cisco					no toman la iniciat iva. Los profes ores asegur an que no puede n darle la atenci ón que requie re porqu e tienen más estudi antes			
--	--	--	--	---	--	--	--	---	--	--	-----------------------------------	--	--	--	--	--	---	--	--	--

## **Anexo 6: Descripción de capitales económicos, culturales y sociales de los estudiantes de grado quinto considerados sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia**

### **Capitales económicos de estudiantes sobresalientes**

#### **Caso Laura Manuela**

Laura tiene 11 años y su familia pertenece al estrato 2. Vive con su madre y acudiente, Naudis, y con su padrastro y su hermano, quien cursa Grado Séptimo también en la Institución Rafael Uribe Uribe. Naudis se dedica, en la actualidad, a las labores de la casa, incluyendo la educación de sus hijos. Su padrastro es quien responde económicamente por la familia (recibe un salario mínimo con prestaciones sociales equivalente al año 2020) y, según Naudis, es él quien la ha ayudado desde que llegó a Calarcá (proveniente de Medellín en donde su calidad de vida era muy inferior a la que tiene ahora en Calarcá gracias a su esposo). Estando en Medellín, Naudis se desempeñaba como la encargada de la cocina en un asilo psiquiátrico; ya en Calarcá, estuvo empleada en un restaurante de pollo frito, pero debido a la crisis económica ocasionada por la pandemia Covid-19 le terminaron el contrato laboral. El esposo, por su parte, se ha desempeñado en labores como panadería y repostería, en las que ha ganado el mínimo (a veces con un reconocimiento extra por su trabajo). Respecto a su valoración de las necesidades básicas de la familia, no se siente completamente satisfecha con la alimentación, debido a que, en ocasiones, no puede comprar un “mercado bien”, es decir, no con todos los alimentos que quisiera, sino solo lo “necesario”. Suelen comer cinco veces al día (entre comidas principales y secundarias), cantidad que, asegura, se debe también a que ella padece de diabetes; consumen una porción de frutas cada quince días; verdura, huevos, carnes, granos, hortalizas y cereales diariamente; leche dos veces a la semana; queso y cereales entre tres y cuatro veces, y, finalmente, no suelen consumir ni pescado, ni comidas rápidas ni alimentos fritos. La lonchera, en general, incluye productos como comida de paquete, sándwiches y jugos de caja. En los últimos tres meses, en una ocasión tanto la señora Naudis como su esposo se quedaron sin empleo, por lo que la niña (y su hermano) comían una sola vez al día. En esa oportunidad, el dinero disponible se utilizó prioritariamente para pagar el arriendo.

Respecto a la salud, asegura que se siente completamente satisfecha, puesto que la EPS Medimás les presta los servicios médicos de manera adecuada y les entrega los medicamentos. La salud de Laura, en general, es óptima, puesto que no sufre de ninguna enfermedad aparente ni está medicada. Además, no consume ni drogas ni alcohol. Se realiza un chequeo médico cada

tres meses y tiene todas las vacunas al día. En cuanto a la vivienda, en cambio, Naudis se siente completamente insatisfecha, pues, aunque queda como a unos 10 minutos a pie de la casa, el valor del arriendo es alto (\$ 270.000), al igual que los servicios, lo cual disminuye la capacidad económica para suplir otras necesidades del hogar. La vivienda consta de dos habitaciones, un baño, cocina y lavadero. Cuenta, además, con todos los servicios básicos. A nivel educativo, Naudis se siente medianamente satisfecha porque, aunque asegura que la institución es de calidad, a veces en la casa no hay dinero para comprar todos los materiales que estaban incluidos en la lista de útiles. También está satisfecha con el tema de transporte, pues vive cerca de la institución educativa y no deben tomar transporte para desplazarse de un lugar a otro. |

### **Caso Santiago López Osorio**

Santiago tiene 8 años y su familia pertenece al estrato 2. Vive con su madre, Paulina, quien se desempeña como empleada doméstica (solo trabaja una vez por semana y recibe por ello un sueldo de \$ 200.000 fijos mensuales) y con su padre que se desempeña como constructor. Los ingresos mensuales de la familia ascienden a \$ 1'200.000 (el más alto de todas las familias partícipes en esta investigación). En cuanto a las necesidades básicas, se considera completamente satisfecha, pues los integrantes de la familia se alimentan adecuadamente: comen tres veces al día; entre tres o cuatro veces a la semana consumen frutas y verduras; todos los días ingieren lácteos, carne y hortalizas; cada quince días incluyen pescado y granos en su alimentación; una vez a la semana consumen alimentos fritos; una vez cada tres meses optan por comer comidas rápidas, y una vez al mes ingieren golosinas. Durante los últimos tres meses, no se han presentado situaciones en las que no haya habido comida en casa ni tampoco ha existido el riesgo ni el temor de que esto ocurra. Las onces de Santiago suelen incluir productos como yogur, leche, bon yurt, frutas, sándwich, etc. Respecto a la salud, la familia tiene EPS subsidiada, en el caso de Santiago es Medimás. Considera que, al ser subsidiada, la EPS tiene ciertas desventajas como la dificultad para agendar una cita médica y los medicamentos caros se deben adquirir por medios propios. Una vez al año, Santiago asiste a chequeo médico general y cada cuatro meses tiene cita con pediatría. Paulina considera que el estado de salud de Santiago es bueno, pero menciona que el niño padece de gastritis, siendo este un padecimiento agravado por la presencia de la bacteria *H pylori*. Por eso, el niño tiene prohibido alimentos ácidos y condimentos. En general, Santiago no consume ni drogas ni alcohol. Respecto a la vivienda, Paulina se siente completamente satisfecha, pues vive en una casa independiente, a quince minutos a pie de la institución, que consta de dos habitaciones, dos baños, lavadero, cocina y tiene todos los servicios básicos. Sobre el tema del transporte, asegura que no está

completamente satisfecha, puesto que, a veces, no hay dinero suficiente para cubrir los gastos de transporte (se refiere sobre todo a su esposo), puesto que ella y Santiago se van a pie al colegio. Piensa que Santiago debe dedicarse completamente a estudiar y que, cuando termine sus estudios, ahí sí dedicarse a trabajar. En general, ayuda con \$ 2.000 mensuales para el aseo de la institución.

## **Capitales culturales de estudiantes sobresalientes**

### **Caso Laura Manuela**

De acuerdo con la señora Naudis, madre y acudiente de Laura, la familia no dispone de muchos recursos para la recreación y cultura, por lo que, en promedio, solo pueden salir a comer helado o pizza e ir a cine o a la biblioteca cada 15 días. Considera que Laura debe dedicarse completamente al estudio y luego, cuando cumpla la mayoría de edad, ahí sí mirar opciones laborales. Respecto al nivel de estudio, Naudis y su esposo terminaron la secundaria; además, Naudis estudió enfermería durante seis meses y comenzó estudios de administración de empresas, pero los tuvo que interrumpir por dificultades económicas (duró casi un semestre). En general, ella considera importante la educación que recibe actualmente Laura porque le sirve para seguir progresando en la vida; quisiera, y así se lo manifestó a la niña, que cursara la universidad. A futuro, la visualiza estudiando gastronomía (ha hablado con ella sobre este tema y ambas concuerdan con este propósito). En este sentido, Naudis tiene la intención de seguirla matriculando en los siguientes cursos, incluyendo la universidad. Tanto ella como el esposo acompañan el proceso de aprendizaje de su hija, explicándole, corrigiéndole y, en general, motivándola a hacer su mayor esfuerzo en cada una de las tareas escolares. Laura nunca está sola (incluso esto se corrobora en el hecho de que fue la única estudiante entrevistada en la que tanto la mamá como el papá estuvieron presentes mientras se le realizaba la entrevista, con el fin de complementar muchas veces lo que la niña decía) porque incluso el papá (el único caso que encontramos en el que el papá tiene una participación importante en el proceso de aprendizaje de su hija), cuando llega de trabajar, se sienta con su hija a revisar las tareas que están pendientes, la motiva y, en caso de ser necesario, le ayuda a realizarlas. Los profesores, por lo general, les manifiestan a la madre y al padre que están muy orgullosos del buen desempeño de la niña; en general, no tienen ninguna queja de ella. Es un desempeño que se acomoda a las expectativas de ella y de su esposo. Naudis destaca que todas las materias las entiende; sobre todo en áreas como Naturales y Matemáticas, en las que presenta un desempeño superior. Ella justifica esta situación en que los profesores explican muy bien y siempre están acampanando el proceso de Laura. En este sentido, no identifica algún aspecto en el que la

institución pueda mejorar. Asegura que no distingue ningún enfoque institucional (a diferencia de los demás padres quienes sí destacan un enfoque en valores) ni tiene información en relación con la formación académica de los profesores (debido a que la pandemia del Covid-19 interrumpió la presencialidad después de cuatro meses de clases presenciales). Sin embargo, la comunicación con todos los profesores es constante para acompañar el desempeño de su hija. También tiene comunicación constante con algunos padres de familia, a quienes suele ofrecerles su apoyo en caso de que sus hijos presenten alguna dificultad en el estudio. Naudis participa en todas las actividades de la escuela a la que la convoquen, por ejemplo, la Escuela de Padres y en las actividades culturales que programen (asegura que le gusta ser líder). Es el primer año en el que Laura estudia en la institución y, aun así, su integración a las dinámicas de la misma ha sido excelente. En familia, suelen dedicarse a juegos de mesa, a hacer distintos ejercicios físicos, ver televisión, leer, jugar en el celular y a realizar juegos como La gallina ciega, actividades que Naudis apoya y promueve para que se realicen cuando hay tiempo. Además de esto, Laura está inscrita en una Escuela de Música los días sábados, programada por la Casa de la Cultural y cuya inscripción es gratuita; ahí está aprendiendo a tocar el piano y el violín. También pertenece a un programa del ICBF llamado Sacúdete 2.0, de inscripción voluntaria, en el que la ponen a hacer distintos ejercicio y actividades recreativas; además, la orientan en cuanto a su proyecto de vida, para que lo vaya forjando conforme a sus intereses y deseos. Naudis considera que estas actividades, además de los quehaceres de la escuela, son suficientes para no saturarla.

### **Caso Santiago López Osorio**

La señora Paulina no se siente completamente satisfecha con las actividades recreativas ni culturales que realiza la familia, puesto que, muchas veces, no hay dinero suficiente para ellas. Tanto Paulina como su esposo terminaron el bachiderato. Ella considera que la educación que recibe Santiago es importante porque lo beneficiará en el futuro. Espera que, más adelante, sea un profesional, en un campo que tenga que ver con ventas. En este sentido, está dispuesta a seguir matriculándolo en los siguientes cursos, incluso en la universidad. Paulina se caracteriza por ser muy disciplinada, de manera que, incluso cuando Santiago está en vacaciones, le solicita al niño que coloque la alarma a las 7 de la mañana para que se levante, arregle su habitación, se bañe y se aliste para empezar a estudiar (como si estuviese yendo al colegio). Acostumbra a ayudarlo, junto con el papá, a realizar aquellas tareas escolares que resultan difíciles para el niño; pero, en general, ambos intentan que sea independiente en sus quehaceres. Los profesores siempre destacan el excelente desempeño de Santiago (desde Preescolar, él siempre ha tenido

la medalla de excelencia). Ha ocupado el primer puesto durante todo el año escolar (año 2020), y este es un desempeño que ella siempre ha esperado. En áreas como Matemáticas, Ciencias y Lenguaje le va muy bien porque, además, le gustan; no le gustan mucho aquellas áreas que se relacionan con actividades como dibujo y, más actualmente la danza, porque siente (específicamente en danza) que los profesores proponen ejercicios que no se relacionan con las áreas en cuestión. Sin embargo, el desinterés por estas áreas ha ocurrido solo desde que comenzaron las clases virtuales, puesto que en la presencialidad su desempeño en todas las áreas siempre es muy destacado. Paulina considera que la educación que brinda la Institución Rafael Uribe Uribe es muy buena (lo dice porque ella también estudió allí) y está de acuerdo con su enfoque en valores. Cuestiona que, a veces, se pierde mucha clase por razones que no son muy claras. Tampoco le gusta que el profesor de Inglés suele gritar cuando los estudiantes no le hacen caso, que el comedor de la institución queda alejado de las instalaciones principales, por lo que, cuando llueve, se embarran. Finalmente, no está de acuerdo con el cambio que hubo recientemente respecto a que, al cambio de clase, los estudiantes deben desplazarse de un salón a otro (antes era al contrario), lo cual genera desorden. Tiene comunicación constante con los profesores, pues ella siempre se ha caracterizado por estar al tanto del proceso de aprendizaje de su hijo. Se comunica constantemente también con tres madres de familia de compañeros de Santiago, con quienes suele ir a las entregas de boletines y a quienes, en ocasiones, les ha colaborado, por medio de su hijo Santiago, para que sus respectivos hijos se adelanten en temas en los que estén atrasados. A su parecer, la institución contribuye a solucionar problemáticas del entorno, pues, sobre todo en Secundaria, se presentan caso de estudiantes que consumen drogas (porque cerca del colegio hay barrios que presentan distintas problemáticas sociales) y a ellos se les brindan oportunidades para que cambien determinadas conductas y mejoren su desempeño (además se les brinda apoyo a las familias). En alguna oportunidad, Paulina hizo parte del Consejo Directivo de la institución y allí comprobó que a los estudiantes que se encuentran en estas situaciones suelen apoyarlos. En general, ella asiste a las reuniones de la escuela, hace parte de la Escuela de Padres (en la que no solamente se abordan temas académicos de los niños, sino también lo relacionado con consejos para la crianza) y, en general, asiste a las semanas culturales. Además de las actividades de la escuela, a Santiago le gusta jugar fútbol (en posición de arquero), por lo que estuvo en una Escuela de Fútbol; ya en la casa, suele realizar con la familia actividades como distintos ejercicios físicos, divertirse con juegos de mesas como parques, leer y jugar juegos electrónicos. También salen a centros comerciales y a piscina, sobre todo los días domingos, en los que los padres descansan. Por lo general, siempre realizan estas actividades los tres juntos. Le gustaría, sin embargo, que Santiago

utilizara el acceso a Internet para instruirse en distintos temas de la escuela y no solamente para jugar.

## **Capitales sociales de estudiantes sobresalientes**

### **Caso Laura Manuela**

Naudis, la madre de Laura, define la clase social de su familia como “clase media” (estrato 2 según el anecdotario de la institución). Anteriormente, la familia tenía mayores limitaciones económicas (pues, como expresó anteriormente, se vino desde Medellín y aquí, en Calarcá, conoció a su actual pareja, quien la ha apoyado en todo, por lo que tiempo después se pudo traer a sus hijos). Asegura que acá, en Calarcá, lo tiene todo, aspecto que no ocurría en Medellín. Dice que, en su barrio, no hay Junta de Acción Comunal y “cada uno por su lado”; según lo que ha observado. Algunos vecinos tienen corrales de pollos, otros tienen cultivos o son albañiles y, por lo general, las mujeres son amas de casa. La mayoría son bachilleres y han aprendido distintos oficios. En el barrio, no suelen realizar actividades culturales ni deportivas todos en comunidad; sin embargo, la familia se reúne con los integrantes de otras cuatro familias del barrio, quienes también tienen hijos pequeños, para hacer actividades recreativas de interés para los menores (aunque también se convierten en reuniones para los adultos en las que se cuentan anécdotas); a veces, suelen reunirse para decorar el barrio en fechas especiales, como Navidad. Naudis considera que, en general, sus vecinos son amables, sencillos y cordiales; ella no ha notado algún aspecto negativo de ellos. En cuanto a las creencias de los integrantes del barrio, la mayoría sigue la Religión Católica, lo cual considera positivo porque este es un factor que los une como comunidad. Su rol en esta comunidad es de “líder”, pues ella siempre es muy segura para tomar la iniciativa en distintas actividades, es muy creativa y motiva a los demás a involucrarse. En cuanto a las actividades que realiza generalmente, se encuentran leer y pintar mandalas. En algunos espacios laborales, estas cualidades de ella le han traído inconvenientes, pues algunos de sus compañeros han considerado que ella es “lambona”. Sin embargo, ella considera que esa es su forma de ser: risueña, curiosa, siempre dispuesta a aprender lo que no sepa, etc. (aspecto que también comprobamos porque Naudis fue la única madre de familia que nos preguntó si teníamos material de estudio para sus hijos).

Ella piensa que, a diferencia de las personas que pertenecen a estratos más altos, su comunidad es más alegre y menos alejada (estos barrios suelen estar cerrados y son muy silenciosos). Naudis no conoce personas (ni amigos ni familiares) que habiten en estos barrios de mayor estrato. Entre los integrantes de la comunidad, suelen darse a probar distintas comidas, también se prestan ayudas económicas e incluso se colaboran cuidando a los niños cuando se

quedan solos en la casa (dándoles comida y estando pendiente de ellos). Ha pasado que, en el barrio, se han presentado actitudes, por parte de ciertos vecinos, que nos son “bien vistas” por la mayoría, por ejemplo, en una oportunidad una pareja se peleó y, ante esto, la comunidad (liderada por ella) fue a hablar con ellos para intervenir (corriendo el riesgo de no saber cómo reaccionarían estas personas), sobre todo, por la hija menor de la pareja, a quien escuchaban gritar. En esa oportunidad, su intervención no funcionó mucho porque la pareja siguió peleando en situaciones posteriores. Ante esto, ella optó por llamar a la policía (que, en esa ocasión, no le contestó) y acordó con otros vecinos que si volvían a escuchar a la niña llorar ellos mismos intervendrían para sacarla de esa casa. En general, la comunidad no acepta actitudes como maltrato físico ni verbal, ni el uso de palabras groseras, aspectos por los cuales Naudis se siente segura. Ella considera que, en su comunidad, tiene derecho a ser escuchada y a participar en las decisiones grupales. Los amigos que Laura tiene en su barrio se caracterizan por ser muy queridos, hasta el punto de que Naudis considera que parecen sus hijos. Suelen estudiar, unos en el Rafael Uribe Uribe y otros en la Institución San José, también de carácter público. Conserva un libro de poemas que, en su época de estudio, un compañero le regalo (de autoría propia).

### **Caso Santiago López Osorio**

Hace cinco años que la familia de Santiago vive en un estrato 2. Anteriormente, había Junta de Acción Comunal, pero en la actualidad ya no está vigente. El presidente de esa junta no servía como líder (quizás esta fue una de las razones por las que se acabó la junta). La mayoría de los vecinos trabajan como guardas de seguridad, en funerarias o como empleadas domésticas; por lo general, estos trabajos no son estables. En la comunidad, no suelen realizar actividades culturales ni deportivas en el que se reúna todos; solo, en ocasiones, representantes de la Alcaldía van al barrio y realizan actividades recreativas que integran a distintos miembros de la comunidad. Hay personas en el barrio con quienes, a pesar de llevar cinco años en el barrio, Paulina no se habla (ni el saludo), pero hay personas con quienes sí interactúa constantemente. En alguna oportunidad, había un vecino que hacía mucho ruido, por lo que los demás llamaban con frecuencia a la policía. Su vocabulario era muy vulgar. La comunidad, ante esta situación, decidió mandar una carta al dueño de la casa para quejarse por el comportamiento de este inquilino, lo cual pudo incidir en que tiempo después este vecino bulloso abandonó la casa. Aunque entre los adultos no interactúan mucho, sí lo hacen entre los niños (sin intervención de ningún adulto). Ni siquiera cuando había Junta de Acción Comunal se realizaban actividades de integración entre los miembros del barrio; en navidad, sin embargo,

sí suele haber mayor integración para celebrar estas fechas. Algunas veces, en el barrio, se ve gente fumando droga, pero esto no es muy común; en general, es un barrio tranquilo. Conoce algunas personas que viven en estrato 1, a quienes distingue porque muchos de ellos son padres de familia de compañeros de Santiago. El esposo, en su trabajo como constructor, conoce a personas de estratos más altos de Calarcá y, en general, tiene una relación laboral amigable. Ella no suele “meterse con nadie”, pero aun así considera que tiene muy buenos vecinos. En el barrio, hay algunas preferencias (“normas”) que la mayoría de vecinos respetan y están de acuerdo, como que se escuche música con un volumen moderado, que los niños no jueguen frente a las casas porque pueden dañar algo, etc. Entre los vecinos, se ayudan en varios aspectos: cuidando a los niños cuando el padre, madre o acudiente no puede estar en casa; ayudando a aquellos vecinos que están enfermos o presentan algunas dificultades físicas. Las amistades de Santiago, por lo general, son de la misma edad, les gusta jugar fútbol y se encuentran estudiando. Algunos familiares de estos niños han estudiado en la universidad, otras están terminando la secundaria; respecto a sus actividades laborales, muchos de estos acudientes se dedican a la construcción. Ellos también suelen vivir en condiciones similares a la familia de Santiago. El papá de Paulina tocaba la guitarra, la cual heredó a una de sus hermanas. No ha recibido obsequios culturales o artísticos por parte de integrantes de la comunidad.

### **Capitales económicos de estudiantes regulares**

#### **Caso de Jhon Deibi Ballesteros**

Jhon Deibi tiene 9 años y su familia pertenece al estrato 2. Vive con su madre y persona responsable de él, Paola, sus abuelos y algunos tíos (entre 7 u 8 personas). El papá nunca ha respondido económicamente ni ha estado con él acompañándolo. Actualmente, Paola se encuentra sin empleo, pero en oportunidades pasadas se ha desempeñado en oficios varios. El último fue en una cafetería, en Armenia. También, en Calarcá, ha trabajado empacando velas para el periodo de Navidad. Entre las razones por la que ha cambiado de trabajo, se encuentran que no le han renovado el contrato laboral (la requerían para labores específicas, durante un determinado tiempo) o el sueldo que recibía era muy bajo y se le iba la mayor parte en transportes. En su último empleo, es decir en las cafeterías, su salario fijo era menor al mínimo (\$ 630.000). Los demás parientes que viven en la casa se dedican, en su mayoría, a la construcción y, debido a que actualmente la única persona que se encuentra laborando es el papá de Paola, es decir el abuelo de Jhon, los ingresos económicos totales de la familia equivalen al mínimo legal vigente para el año 2020. En cuanto a las necesidades básicas de la familia, ella se siente medianamente satisfecha, puesto que los únicos ingresos de la familia no

alcanzan para llevar un estilo de alimentación adecuado. En general, comen tres veces al día; porciones de verdura casi todos los días; una vez cada ocho días incluye lácteos en su alimentación; consume carne, comidas fritas y cereales dos veces a la semana; casi no come pescado ni comidas rápidas; granos tres veces a la semana; refrescos y golosinas tres o cuatro veces a la semana, y hortalizas día de por medio. Ha habido ocasiones en las que la falta de trabajo ha afectado la alimentación de Jhon, por lo que se iba mal desayunado y no podía concentrarse y rendía menos en sus estudios. También, en los últimos tres meses, ha sido frecuente la preocupación porque se acabe la comida en casa y efectivamente ha habido escasez de comida (cuando ella se quedó sin empleo), por lo cual la alimentación no fue balanceada. El refrigerio de Jhon incluye generalmente yogures, galletas, ponqués, etc. Tampoco se siente satisfecha en cuanto a la vivienda, puesto que son muchos los integrantes de la familia que viven en ella y el tamaño de esta es pequeña. Es una casa independiente, propiedad de sus padres, quienes la recibieron del Estado después del terremoto. Cuenta con todos los servicios públicos y tiene tres habitaciones, sala-comedor (la cual también se utiliza como habitación), cocina, un baño y lavadero. Respecto a la salud, se siente satisfecha, pues es beneficiaria de un subsidio que da el gobierno. Asegura que Jhon no puede consumir café porque lo vuelve más hiperactivo, nunca ha consumido drogas ni alcohol y tiene todas las vacunas al día (pero no le ha aplicado refuerzos). No está diagnosticado con alguna enfermedad importante; en alguna oportunidad, lo operaron de la nariz y, a raíz de un accidente que sufrió, quedó con constantes dolores de cabeza, por lo que debe tomar acetaminofén (el cual, en varias ocasiones, le ha sido difícil adquirir, puesto que se agota en el Sisbén y ella no siempre ha tenido dinero para comprarlo). El accidente de Jhon al que se refiere ocurrió cuando fue a visitar al papá en Bogotá; en esa oportunidad, el papá lo dejó parar sobre una teja, de manera que cayó desde un tercer piso. Debido a esto, cada dos meses Jhon debe realizarse un chequeo médico. A pesar de esta complicación, Paola considera que su hijo tiene buena salud. También se siente satisfecha con el transporte, puesto que su vivienda queda cerca de la institución (más o menos a cinco minutos). En cuanto a la educación, se siente medianamente insatisfecha, puesto que el gasto que debe realizar en uniforme y útiles sobrepasa su capacidad económica. Considera que los integrantes de la familia deben comenzar a trabajar después de haber realizado sus estudios. Aporta \$ 2.000 para el aseo de la institución y con actividades que permitan recolectar fondos para los viajes que se realizan a final de año.

### **Caso Jhojan David Moreno Godoy**

Jhojan tiene 11 años y su familia pertenece al estrato 1. Vive con su madre y acudiente, Nancy, con su padre Gonzalo y sus cinco hermanos y algunas tías. Nancy es ama de casa y Gonzalo se dedica a actividades varias relacionadas con la agricultura y la construcción. Los ingresos totales del hogar equivalen aproximadamente a \$700.000. Respecto a sus necesidades básicas, Nancy se siente completamente satisfecha con la alimentación, pues consumen cuatro comidas al día; verduras, cereales y frutas dos veces a la semana; derivados de los lácteos, legumbres, comidas rápidas y pescado una sola vez; ingieren carne y comidas fritas tres veces a la semana, y cinco veces a la semana consumen hortalizas y golosinas. En los últimos tres meses, no se han presentado situaciones en las que se hayan quedado sin comida en la casa, pero sí ha habido preocupación porque esto ocurra. En alguna oportunidad, el consumo de dulces le generó problemas de salud a Jhojan. Generalmente, las onces del niño incluyen productos como chocolates y galletas. En cuanto a la salud, Nancy no se siente completamente satisfecha, puesto que, aunque su hijo recibe un buen servicio médico de la EPS Medimás, así como los medicamentos y las citas médicas que solicita para él, su esposo, a veces, presenta problemas de salud y no es atendido porque está fuera del Sisbén. La salud de Jhojan está en buen estado, cada tres meses asiste a un chequeo médico y no toma actualmente ningún medicamento. Nancy también manifiesta completa conformidad en términos de vivienda, la cual es completamente independiente y cuyo canon de arriendo equivale a \$500.000 mensual. Consta de tres habitaciones, tres baños, cocina y lavadero, y tiene todos los servicios básicos. Respecto a la educación, Nancy asegura que está completamente satisfecha porque considera que la Institución Rafael Uribe Uribe es buena y, al ser pública, no debe pagar grandes sumas de dinero, sino solamente \$2.000 mensuales (que son voluntarios) para ayudar con el aseo y las copias que se requieran. También participa en actividades como rifas con el fin de adquirir fondos para financiar los viajes que realizan en la escuela, por lo general, a final de año. En cuanto al transporte, asegura que no se siente completamente satisfecha, puesto que la institución queda muy lejos de su casa (a 40 minutos aproximadamente), lo cual implica un gasto considerable en buses e incluso en taxis.

### **Capitales culturales de estudiantes regulares**

#### **Caso de Jhon Deibi Ballesteros**

En cuanto a recreación y cultura, la señora Paola, madre de Jhon, se siente insatisfecha, puesto que le gustaría realizar más actividades de este tipo con su hijo, pero la situación económica no se lo permite. Por ejemplo, cada dos años puede ir al cine con su hijo; van dos

veces al año a casas de cultura; aproximadamente cinco veces al año a coliseos o distintos escenarios deportivos; una vez al año a la biblioteca, y cada dos o tres años viajan hasta Bogotá para visitar a familiares. Anteriormente, vivió dos años en el Ecuador. Estudió hasta Grado Quinto de primaria y, en la actualidad, está cursando Sexto los días miércoles y sábado en jornada nocturna en la Institución Rafael Uribe Uribe. Ha realizado cuatro cursos cortos del SENA (de dos o tres meses de duración cada uno), gratuitos, tres de ellos sobre costura y uno en primeros auxilio. Dentro de sus familiares, dos hermanos, una hermana (que terminó 11 en el año 2020) y la mamá concluyeron sus estudios de secundaria y, en el caso de uno de sus hermanos, alcanzó a estudiar dos años de universidad como auxiliar contable. Considera importante la educación que se le brinda a Jhon porque le da herramientas para defenderse en la vida; sueña que, en el futuro, él vaya a la universidad y estudie derecho (aunque Jhon espera ser futbolista) porque ha visto que a él le gusta ayudar a los demás. Piensa que Jhon es muy “piloso” y que le ha demostrado un buen desempeño en el colegio. Está dispuesta a seguir matriculándolo en los siguientes cursos. En general, le ayuda cuando no entiende alguna tarea y le colabora cuando debe realizar experimentos u otra actividad que requiera su participación. Los docentes le han dicho que lo que lo “daña” es que le gusta “recochar” mucho, porque “pega con todos”, pero, en general, es muy inteligente y respetuosos. A Jhon le gusta mucho las Matemáticas, Inglés y Física y en ninguna materia presenta mayores dificultades, a excepción de Informática, en la cual estaba un poco quedado, pero ya se adelantó. Su rendimiento, en general, corresponde con lo que ella espera de él, entre otras cosas, porque ella siempre lo ha apoyado. Le parece que la educación que recibe en la institución es buena, así como el apoyo y la asesoría constante por parte de los profesores, aunque le gustaría que le dictaran otras materias relacionadas, por ejemplo, con el dibujo (solo últimamente le han comenzado a incluir esta actividad en la asignatura de Artes). Está de acuerdo con lo estrictos que son en la institución respecto a la puntualidad y a la responsabilidad. Cuando algún alumno se comporta mal, los profesores suelen castigarlo mandándolo a un rincón; en cambio, como señal de felicitación, suelen dar caritas felices y menciones de honor. Se comunica constantemente con los profesores (para resolver dudas sobre alguna tarea o actividad escolar o para preguntar sobre cómo va su hijo); en actividades como la Semana cultural o los informes académicos, suele encontrarse con otros padres de familia de compañeros de Jhon, pero no tiene una relación cercana con ninguno de ellos. Piensa que la institución contribuye a solucionar problemáticas del entorno, por ejemplo, mediante la psicóloga del colegio, quien le ayuda a Jhon cuando emocionalmente no se encuentra muy bien y no siente la confianza para contarle a ella (su madre). Paola participa en actividades de la escuela como la Semana cultural. Además de las

actividades académicas, a Jhon le gusta jugar fútbol y dibujar. La primera de estas actividades las realiza en familia y en la misma institución; la segunda es más una habilidad innata en él. En una oportunidad, lo inscribió en una escuela de fútbol, en la que duró tres años. En cuanto al dibujo, ella le compra los marcadores y los lápices. En el tiempo libre, suelen realizar actividades en familia como jugar parques y fútbol. Jhon también se encuentra inscrito en un curso gratuito del ICBF, que es dos días a la semana y en el cual realiza actividades recreativas como dibujar y usar adecuadamente aparatos tecnológicos. Ella, en general, está de acuerdo con que su hijo realice estas actividades en el tiempo libre, puesto que ayudan a que mantenga la mente entretenida. Sin embargo, le gustaría inscribirlo en cursos en los que pueda repasar contenidos de las materias que ve en el colegio.

### **Caso Jhojan David Moreno Godoy**

La señora Nancy, madre de Jhojan, terminó sus estudios de secundaria; su esposo, por su parte, no finalizó la primaria. Ambos estudiaron en la Institución Rafael Uribe Uribe, al igual que sus cinco hijos, dos de los cuales ya terminaron el bachillerato. Nancy considera que sus hijos deben comenzar a trabajar después de cumplir la mayoría de edad y no antes, debido a que ella y su esposo los apoyan. Respecto a las actividades de recreación y cultura, se siente completamente satisfecha, puesto que pueden realizar actividades como ir a museos o casas de cultura más de tres veces al mes e ir a coliseos y escenarios deportivos más o menos cinco veces al mes. Considera que la educación que recibe Jhojan es buena porque tiene un gran nivel académico y sus profesores son muy atentos. Quisiera que él fuera a la universidad o que estudiara en el SENA, lo cual le permitiría salir adelante en la vida. Piensa que, en el futuro, el niño puede dedicarse a ser mecánico (ha visto que le gusta mucho armar y desarmar fichas). Ella le recalca a Jhojan que él también debe poner de su parte para sacar adelante sus estudios. El niño manifiesta que le gusta el fútbol, pero su madre le insiste en que es importante también el estudio y que obtenga una carrera (de acuerdo con lo que a él le guste, sin obligarlo a nada). Ella está dispuesta a seguir matriculándolo en los siguientes grados, incluso en la universidad, aunque es probable que lo cambie de colegio, puesto que su casa está muy alejada de la Institución Rafael Uribe Uribe. Piensa que es probable que Jhojan estudie en la Universidad de Armenia. Ella, junto con las hermanas mayores de Jhojan, participan de la educación del niño (sus hermanas suelen acompañarlo a la institución). Ella terminó su secundaria en el Tolima y, en lo posible, le colabora con sus tareas escolares. Sin embargo, muchas veces no se acuerda de los temas que le enseñan a Jhojan, por lo que son sus hermanas quienes le ayudan. Los profesores de Jhojan dicen que él es muy juicioso, responsable, respetuoso y muy tímido. Su

desempeño, en general, en todas las materias es bueno, excepto en Español, debido a que sabe leer (aunque se le dificulta pronunciar la “r”), pero no entiende lo que lee (Jhojan suele quejarse de esta complicación). Considera que, aunque el desempeño del niño es bueno en general, debe mejorar en este aspecto porque incluso a veces habla muy “enredado”. En la familia, hay casos de integrantes cuya lengua es muy “pesada” para hablar, según Nancy. Debido a la preocupación que le genera esta situación, ha llevado a Jhojan al médico, pero le han dicho que su paladar está normal. Rescata que la institución tiene instalaciones adecuadas y grandes y que es muy estricta, por ejemplo, en cuanto al uso del uniforme, la puntualidad, la responsabilidad, el trato respetuoso hacia los demás, etc. También asegura que, en ciertas ocasiones, el niño debe coger taxi para regresar a la casa y que muchas veces las profesoras han pagado dicho gasto. Se comunica constantemente con los profesores para tratar aspectos de la educación de Jhojan (por ejemplo, cuando el niño no puede hacer alguna entrega a tiempo por razones de fuerza mayor). En las reuniones de padres, es el único momento en el que interactúa con otros padres de familia. Suelen ponerse de acuerdo para ayudar a la institución económicamente y con mano de obra, para pintar los salones, encerar los pisos, etc. Participa igualmente en los días culturales que organiza la institución, en actividades para conmemorar fechas especiales, como navidad, y en actividades escolares como izadas de bandera. A aquellos estudiantes que no se comportan adecuadamente suelen prohibirles que jueguen en descanso y los aíslan de los demás. Cuando el comportamiento es adecuado, los profesores los felicitan, les dan detalles e incluso los premian dándoles desayuno. También se comunica frecuentemente con la coordinadora y la rectora, tanto en reuniones oficiales de la escuela como cuando va a la institución y se encuentra con ellas. Esto con el fin de que le informen sobre cómo va su hijo académicamente. Además de las actividades de la escuela, a Jhojan le gusta dibujar, desarmar fichas y realizar actividades como jugar fútbol, montar bicicleta, saltar lazo, jugar golosa, con carritos, etc. Ella apoya estas actividades, acompañándolo al parque a que realice estas actividades; la institución también contribuye a estas actividades, por ejemplo, organizando partidos de fútbol. La familia emplea su tiempo libre dialogando, yendo al parque, entreteniéndose mediante juegos de mesa como dominó, parqués, etc.

## **Capitales sociales de estudiantes regulares**

### **Caso de Jhon Deibi Ballesteros**

La familia de Jhon vive en Balcones de la Villa (un barrio de estrato 1) y allí hace mucho tiempo ya no hay Junta de Acción Comunal porque la gente no colabora. En general, los integrantes del barrio se dedican a la venta de productos agrícolas y, en muchas ocasiones,

realizan rifas para recolectar dinero; en cuanto al nivel de estudios, la mayoría cuenta con primaria y algunos de ellos con bachillerato. Es común que muchos jóvenes tengan el hábito de la drogadicción, por lo que abandonan sus estudios. La única actividad que suelen realizar juntos, como comunidad, es organizar campeonatos de fútbol en los que se convocan a niños, mujeres y, en general, a toda la comunidad. Hace como cinco años se realizaban más actividades de integración, como reinados y bazares, pero todo eso se fue acabando porque la comunidad perdió interés en realizarlas. Paola argumenta que, dentro de la comunidad, existen diferentes formas de comportamiento, por lo que algunos son muy amables, mientras que otros no tanto. Considera que esto se debe, precisamente, a que no hay una Junta de Acción Comunal que ayude a unir a los integrantes de la comunidad. En algunas ocasiones, ha ocurrido que vecinos tienen actitudes que no son bien vistas o aceptadas por la gran mayoría. Un ejemplo de ello ocurrió con una vecina que era muy “chismosa” y se metía en la vida de los demás. Sin embargo, la mayoría de personas está en lo “suyo” y no se mete con nadie; Paola, por su parte, solo se habla con algunos vecinos que viven muy cerca. Dentro de la comunidad, además, hay personas que suelen ser creyentes de diferentes religiones, como católicos, evangélicos, etc. En épocas de elecciones políticas, cada quien tiene su/s candidato/s favorito/s y no se habla del tema previamente. Hay barrios más pobres que donde viven ella y su familia, puesto que sus habitantes, por lo general, no tienen empleo y existen más problemáticas relacionadas con la drogadicción. Respecto a su barrio, Paola considera que las personas tienen mayor estabilidad económica, debido a que se dedican a actividades relacionadas con la docencia. Personalmente, conoce a varios integrantes de estos barrios de estratos más bajos, sobre todo, en una ocasión en la que fue con otras personas a repartirles ropa. En cuanto a los barrios del centro, de mayores estratos económicos, conoce a varios de sus habitantes. Esto debido a que su abuela trabajaba en casas ubicadas allí, como señora del servicio, y, a veces, la llevaba. Considera que las personas de estos barrios son menos sociables, no interactúan mucho e incluso son muy malgeniadas. Dentro de su comunidad, ella se caracteriza por ser muy colaboradora y, debido a que la familia vive hace mucho tiempo en el barrio, muchas personas acuden a ellos para solicitar información del barrio. Las personas que conocen del barrio, en general, son muy colaboradoras y agradecidas cuando se les hace algún favor. Su forma de vestir es muy sencilla y no existen diferencias muy notorias. También hay, en el barrio, un grupo de jóvenes que se creen dueños del barrio, por lo que, si hay alguna persona con comportamientos inadecuados, los integrantes de la comunidad acuden a ellos para que intervengan. Esto se hace en lugar de llamar a la policía, pues a este grupo de jóvenes no les conviene que intervenga la autoridad debido a que ellos son los que distribuyen la droga en el barrio. Considera que la relación con

sus vecinos más cercanos es muy buena porque incluso, en muchas ocasiones, preparan comida para todos y se hacen favores como prestarse plata o cuidarse los niños cuando se requiera. Es tan cercana esta relación que, entre ellos, se organizan y forman su hogar. En caso de que algún comportamiento del vecino no sea bien visto, muchas veces la opción es quedarse callada porque hay gente que no se deja hablar. Cuando son personas con quienes se puede hablar, ahí sí se acude al diálogo. El hecho de vivir en ese barrio le ha ocasionado inconvenientes a la hora de conseguir trabajo, puesto que muchos empleadores, al saber el barrio en donde vive, no le dan el empleo porque desconfían de su comportamiento. Es amiga de un funcionario de la Secretaría de Salud del departamento. Sin embargo, no acude a él para que le ayude en ningún aspecto, no solo porque no acostumbra a hacer eso, sino también porque quienes suben a esos cargos se vuelven creídos. Tiene, además, familiares en España, quienes cuentan con buenos recursos económicos, pero son personas muy creídas. Igualmente, hay en la comunidad dos hermanos que tienen muchos estudios, incluso universitarios. Su relación con ellos es buena porque son amables e incluso ella ha participado en investigaciones que ellos han realizado para la universidad. La mayoría de los amigos que Jhon tiene en el barrio son de su edad y, al igual que él, estudian. La mamá del mejor amigo de Jhon, incluso, terminó sus estudios universitarios y se fue a otro país a ejercer lo que había estudiado. En general, las familias de estos compañeros tienen condiciones de vida buenas porque pueden satisfacer todas sus necesidades. Entre sus antepasados, no ha habido alguien que se dedique a actividades artísticas ni tampoco ha recibido objetos de arte como regalo por parte de algún vecino. A ella, por lo general, le gusta escuchar música y ver teatro.

### **Caso Jhojan David Moreno Godoy**

El barrio donde vive la familia de Jhojan es de clase baja. Nancy, la madre y acudiente, asegura que ella aparece como estrato tres en los registros del gobierno, pero no entiende la razón por la que aparece así (no tiene los recursos suficientes). Esto la ha perjudicado porque el gobierno no le otorga ningún subsidio para sus hijos ni para su esposo que, en la actualidad, se encuentra en un difícil estado de salud. Aproximadamente, la familia vive hace 2 años en su barrio. Aunque hay una Junta de Acción Comunal, ella no identifica algún líder de la misma. En general, los integrantes del barrio se dedican a actividades relacionadas con la mecánica o realizan labores en casas de familia; en este sentido, piensa que el sueldo que reciben es superior al salario mínimo. Algunos de ellos culminaron el bachillerato; otros no. En comunidad, suelen realizar actividades relacionadas con el aseo, cuidado de mascotas, jugar fútbol, organizar reinados para las niñas y ver películas (esta actividad es promovida por los policías que van a

proyectarlas). Los integrantes del barrio son muy heterogéneos; algunos de ellos, por ejemplo, saludan, pero otras no. Considera que cada quien “por su lado”, por lo que no identifica creencias religiosas o políticas que sean comunes entre ellos. Considera que, en general, la relación con sus vecinos es regular, puesto que a muchos de ellos les molesta su forma de ser: ella suele “estallar” o hacer favores a personas que no les caen bien a otras, como prestarles dinero o regalarles alimentos. Con respecto a los estratos altos de la ciudad, ubicados, en su mayoría, en el centro, nota diferencias en aspectos como que las casas de estos lugares están pintadas y son más bonitas. Muchos de sus familiares viven también en estrato 1, como su hermana, quien, además, presenta una discapacidad, al igual que amigos a quienes conoce de toda la vida. Respecto a personas de estratos más altos con quienes tuvo la oportunidad de estudiar hasta grado séptimo, su relación actual se limita al saludo cuando se encuentra con ellos (considera que sus relaciones son positivas); también tiene una cuñada que vive en estrato alto y con ella la relación es buena. Dentro del barrio, no tiene un rol definido (como de líder, por ejemplo), pero sí suele saludarse con todos y, en la medida de lo posible, les hace favores. En anteriores oportunidades, ha tenido vecinos que no botan la basura en su lugar, que son muy bullosos, no recogen los excrementos de sus mascotas, son problemáticas e incluso algunos han sido violentos. En estas situaciones, la comunidad opta por llamar a la policía o, en algunos casos, por hablar directamente con estas personas; en sí, no se unen para realizar una estrategia particular. Muchas veces han sacado vecinos por estos motivos. Ha ocurrido que, entre los miembros del barrio, se casen; incluso, a su esposo, con quien lleva 4 años de matrimonio, lo conoció en el barrio; con él también comparte creencias religiosas. Este tipo de uniones suelen ocurrir constantemente. En el barrio, ella considera que no se respetan normas comunes, puesto que la gente hace lo que quiera y los demás no interfieren en ello. La parece que una gran ventaja del lugar donde vive es que queda cerca de colegios e iglesias, además de actividades que realizan allí integrantes del ICBF para la recreación de los niños. Tiene amistades del Consejo Municipal y, en general, de la Alcaldía. Intenta acudir a ellos para que le colaboren en temas como conseguir empleo (barrer las calles o actividades por el estilo), pero hasta el momento esto no ha dado resultados. La mamá de Nancy también trabaja en política y, mediante ella, ha podido conocer personas que ocupan cargos públicos.

## **Capitales económicos de estudiantes con mayores dificultades académicas y de convivencia**

### **Caso Nicolás Andrés Duque Díaz**

Nicolás tiene 9 años y pertenece a una familia de estrato 2, según el anecdotario de la escuela (aunque la familia asegura que pertenecen al estrato 1). Vive con su madre y acudiente, Yeimi, quien es la única responsable de Nicolás, es mesera por turnos y hace reemplazos cada vez que surja la oportunidad. La mayor cantidad de turnos que realiza al mes son 5, por cada uno de los cuales recibe \$ 30.000. Respecto a las necesidades básicas de la familia, asegura que respecto a la alimentación a veces se siente satisfecha y a veces no porque ella no tiene empleo fijo. Comen tres veces al día; una vez a la semana incluyen verduras, frutas, lácteos, pescado, comidas rápidas, golosinas, hortalizas y cereales; tres veces a la semana consumen carne y legumbre; cuatro veces a la semana ingieren alimentos fritos. No se han presentado situaciones en las que la alimentación haya afectado el desempeño en la escuela de Nicolás. Sin embargo, en los últimos tres meses sí han ocurrido situaciones en las que se han quedado sin comida y ha sido frecuente la preocupación de que esto ocurra. Finalmente, Nicolás suele consumir leche y frutas de onces. En cuanto a la salud, Yeimi se siente satisfecha, puesto que tienen Sisbén (pero destaca que, a veces, no le brindan los medicamentos requeridos). Considera que la salud de su hijo es óptima, pues no tiene ninguna enfermedad diagnosticada, no está medicado actualmente y nunca ha sido excluido de servicios de salud. Además, no consume ni drogas ni alcohol, no tiene ningún alimento prohibido por cuestiones de salud y se realiza un chequeo médico cada seis meses. Respecto a la vivienda, ella igualmente se siente completamente satisfecha, puesto que vive en la casa de su madre, en la cual contribuye con \$ 200.000 mensuales para ayudar con el mercado. La casa cuenta con todos los servicios básicos y queda como a cinco minutos de las Institución Rafael Uribe Uribe. En cuanto a la educación, asegura que también se siente completamente satisfecha, puesto que su hijo está estudiando en una institución de buena calidad. Contribuye a la institución con \$ 2.000 semanales para cuestiones de aseo y para fotocopias. Junto a otros padres de familia, suele contribuir a recolectar fondos para los paseos que se programan una vez al año en la institución educativa. También se siente satisfecha con el transporte, puesto que Nicolás puede desplazarse a pie a la institución durante más o menos cinco minutos.

### **Caso Emily Yulieth Moreno Castro**

Emily tiene 11 años y su familia pertenece al estrato 1. Son responsables de ella su madre y acudiente, Sandra Milena, y su señor padre. Sandra se encuentra actualmente

desempleada. Durante el año 2020 trabajó como señora del servicio, durante un año y medio, con una familia cuya residencia se encuentra en el centro. No pudo continuar en dicho trabajo por cuestiones de la pandemia del Covid-19. También se ha desempeñado como niñera, ahí mismo en Calarcá. Considera que ha tenido que cambiar de trabajo, intentando adquirir un mejor salario. Su salario es menor al salario mínimo legal vigente para el año 2020 (suele recibir un pago entre \$ 20.000 y 25.000 diarios). Su esposo se dedica a transportar personas en moto y gracias a esta actividad es que la familia puede obtener recursos económicos. Sin embargo, inicialmente por la cuestión del Covid-19 y ahora por cuestiones de salud no ha podido dedicarse al trabajo de lleno. En la actualidad, Sandra se encarga de cuidar a sus cuatro hijos. Respecto a las necesidades básicas, ella dice que no se siente completamente satisfecha con la alimentación, debido a que las dificultades laborales no les permiten tener ingresos fijos. Comen aproximadamente tres veces al día (cuando se puede cuatro veces); dos veces a la semana consumen frutas y verduras; casi todos los días ingieren lácteos, carne, hortalizas y pescado; granos dos veces a la semana; casi no consumen comidas rápidas ni refrescos ni golosinas, y una vez a la semana consumen alimentos fritos y cereales. No han ocurrido situaciones en las que la estudiante Emily haya tenido dificultades en el estudio por no consumir los alimentos requeridos. En cuanto a la salud, Sandra se siente conforme porque su EPS Medimás les brinda cobertura (aunque menos a su esposo). La estudiante Emily, en la actualidad, no consume ningún medicamento y no está diagnosticada con ninguna enfermedad. Tampoco consume alcohol ni drogas, tiene todas las vacunas, así como sus correspondientes refuerzos, y cada seis meses acude a un chequeo médico. Sandra considera que el estado de salud de Emily es óptimo. Concerniente a la vivienda, se siente insatisfecha porque a veces hay recursos para pagar el alquiler y a veces no. Pagan de arriendo \$ 150.000 mensual. La vivienda cuenta con todos los servicios básicos, está construida en ladrillo y se construyó hace más de veinte años. Cuenta con dos habitaciones, cocina, sala-comedor, un baño y lavadero. Llevan cinco años viviendo en esa casa. Asegura que en cuanto a la educación sí se siente satisfecha, puesto que la Institución Rafael Uribe Uribe es pública, por lo cual no cobra matrícula. En varias ocasiones, profesores, vecinos o las familias con quienes trabaja le han regalado los útiles escolares para Emily y sus demás hijos. Contribuye con \$ 2.000 mensuales para cuestiones del aseo y fotocopias (muchas veces no ha podido cumplir con este dinero). Todos sus hijos están estudiando en la primaria. El hecho de vivir en el mismo barrio de la institución hace que se sienta satisfecha con el transporte, pues sus hijos se pueden desplazar a pie de un lugar a otro.

## **Capitales culturales de estudiantes con mayores dificultades académicas y de convivencia**

### **Caso Nicolás Andrés Duque Díaz**

Yeimi, la madre y acudiente de Nicolás, no terminó la secundaria (cursó hasta grado octavo). Ella considera que su hijo debe dedicarse a estudiar por el momento y que después sí a trabajar. Considera fundamental la educación que recibe actualmente Nicolás para que sea “alguien” en la vida. Dice que su hijo es muy inteligente y creativo para actividades como dibujar y que, por ende, cree que, en el futuro, se dedicará a labores artísticas. Está dispuesta a seguir matriculándolo en los siguientes grados, hasta que culmine su bachiderato. Acompaña a su hijo haciendo trabajos, consiguiéndole todo lo que necesita para poder estudiar o ayudándole a consultar en Internet temas que no entienda. Yeimi asegura que los profesores consideran que Nicolás es muy bueno, todo lo “coge” muy rápido y que siempre es el primero en todo. Le llaman la atención porque habla mucho y se distrae en clase. A Nicolás le gustan mucho áreas como Biología y Lenguaje, y, en menor grado, Inglés. No tiene clara la razón específica por la que a él no le gusta el Inglés; al respecto, solo puede decir que esta área es “durita” y que a él le da mal genio no entender las clases. En general, se siente conforme con el desempeño de Nicolás, pero quisiera que mejorara el tema de la “recocha” y el hablar mucho en las clases. Le parece muy buena la educación que recibe en la Institución Rafael Uribe Uribe, por lo que no considera ningún aspecto a mejorar. Yeimi destaca que, en la institución, promueven mucho la práctica de valores como el respeto. Los profesores suelen ser muy estrictos y también estimulan a los estudiantes cuando se desempeñan bien mediante dulces u otras golosinas. Considera que en la institución le brindan todo lo necesario para el aprendizaje de Nicolás. Suele comunicarse casi todos los días con los docentes, con el fin de saber cómo va el proceso de aprendizaje de su hijo o para hacer alguna pregunta o manifestar alguna inconformidad. También suele ir a las reuniones de padres (aunque no hace parte de la Escuela de Padres) o a actividades como izadas de bandera y semanas culturales. No se comunica mucho, en cambio, con la coordinadora y rectora de la institución (solo una vez acudió a hablar con la rectora para excusarse porque Nicolás no fue un día con el uniforme de educación física) ni con otros padres de familia. Además de las actividades de la escuela, a Nicolás le gusta realizar actividades como jugar fútbol, montar bicicleta, ver televisión y dibujar (al igual que la madre, quien es buena en esta actividad). En general, Yeimi apoya estos intereses, permitiéndole que los realice y apoyándolo económicamente (cuando es posible y dependiendo del costo) y con los materiales que requiera. Se siente satisfecha con estas actividades que Nicolás realiza. Añade que, en

familia, también suelen emplear el tiempo, sobre todo los fines de semana, para visitar coliseos o escenarios deportivos.

### **Caso Emily Yulieth Moreno Castro**

En cuanto a las actividades recreativas, la señora Sandra, madre y acudiente de Emily, no se siente completamente satisfecha, puesto que a veces hay recursos y a veces no. Considera que es probable que sus hijos, incluyendo a Emily, tengan que alternar el estudio con el trabajo, con el fin de ayudarse a sí mismos y para colaborar en la casa. La señora Sandra estudió hasta grado séptimo, en un colegio público (Ángela Ortiz) que ya no existe en el municipio de Calarcá. Su esposo también cursó hasta grado séptimo. Suelen ir, en familia, a museos o a casas de cultura una vez al año y a parques van dos veces al mes. Quisiera realizar más frecuentemente actividades culturales, pero los ingresos económicos no lo permiten. Sandra considera que la educación que recibe Emily es muy importante porque la institución ha tenido mucha paciencia con ella y sus demás hijos. Esto debido a que su esposo últimamente ha estado muy enfermo y ella ha tenido que dedicarle mucho tiempo, lo cual le ha impedido acompañar a sus hijos, incluyendo a Emily, en el desarrollo de las actividades escolares. Quisiera que Emily terminara el bachillerato. Emily le ha manifestado que, cuando sea grande, quiere ser bailarina y enfermera, y ella está dispuesta a apoyarla. Siente que su desempeño en Artes y, en general, en la danza y la música es muy bueno. También destaca un buen desempeño de la niña en áreas como Ciencias Naturales y Matemáticas. En estas áreas le va mejor porque ella busca la manera de entender y procura estudiar más. En áreas como Sociales, en cambio, no le va muy bien y tampoco le gusta; asegura que los temas de Sociales son complicados (como lo relacionado a los mapas), por lo que la niña no los entiende. Sandra está dispuesta a seguir matriculándola en los siguientes cursos. Los profesores le dicen que la estudiante Emily es muy tímida en general para participar en clase. Sin embargo, consideran que es muy inteligente. Este rendimiento escolar es el que Sandra esperaba, pues considera que la niña también puede desempeñarse bien y defenderse por sí misma. A diferencia de lo que pasó con Sandra cuando era niña, la idea es que Emily sí tenga el apoyo de sus padres. Cuando hay algún tema o actividad complicada, acude a los vecinos para que le ayuden o invita a que la niña busque información en Internet. El rendimiento de la Emily ha mejorado mucho desde que está en el Rafael Uribe Uribe y no tiene ninguna queja de la educación que recibe allí. Resalta que en la institución forman en valores como la puntualidad, la asistencia, el cumplimiento de tareas, el respeto a los docentes, etc. Se otorgan medallas a quienes practican estos valores. La institución convoca a reuniones de padres de familia todos los meses para hablarles sobre la importancia de los valores tanto en

casa como en la propia institución. Resalta que el material que utilizan los profesores (guías, libros, etc.) y los espacios de la institución (amplios y con materiales suficientes) contribuyen a que Emily se sienta bien en la escuela y aprenda lo que se le enseña. Todos los días tiene comunicación por teléfono y WhatsApp con los docentes, desde las 8 am hasta las 3 pm, en épocas de pandemia, y durante el estudio presencial también habla casi todos los días con los profesores en el momento en el que llega o recoge a Emily de la institución. Suele preguntarles cómo va Emily en la escuela y qué tareas tiene pendiente. No suele tener mucha comunicación con padres de familia de los compañeros de Emily, quizás unos dos o tres para desarrollar alguna actividad de manera conjunta o que le ayuden a realizar alguna tarea de la niña. Entre los padres de familia, todos los años contribuyen a reunir fondos para que los niños puedan viajar, vendiendo alguna comida, por ejemplo. Esporádicamente acude a la coordinadora o rectora cuando algún profesor no le pone atención o cuando se le ha hecho algo a la niña. Considera que la institución contribuye a solucionar problemáticas del entorno. En su caso particular, destaca que le ha brindado mercados y facilitado dinero para ayudar a que su esposo recibiera atención médica. Sin embargo, cuenta que, en una ocasión, tuvo problemas con una profesora que le decía “la lenta” a su hija, por lo cual ella tuvo que manifestar su queja por el trato que Emily recibía de esta profesora. Finalmente, la profesora, después de un tiempo, no volvió a aparecer, pero no está segura de que la hayan despedido o ella haya renunciado. Concretamente, Sandra participa en reuniones de padres de familia, en la medida de lo posible, ya que los horarios a los que citan coinciden con el momento en el que ella debe preparar el almuerzo (tipo 10 am). También participa en las actividades escolares que se convocan para el Día de los niños y Navidad; además, es miembro activo de la Escuela de Padres, motivo por el cual se reúne una vez al mes con sus integrantes. Además de las actividades escolares, a Emily le gusta saltar lazo, montar bicicleta, jugar basquetbol, practicar karate, pintar (cada ocho días suelen ir al parque donde la Alcaldía dispone de elementos de pintura para los niños), leer la Biblia (debido a que la familia es católica y le inculcan la lectura de este libro), etc. Le gusta coser ropa para muñecas y estar en el computador. Considera que el gusto por el deporte fue motivado por el tío, quien estudia Licenciatura en Educación Física y es quien ha motivado a la niña a practicar karate. Emily no ha estado en ningún curso deportivo porque no ha habido recursos económicos para ello. Sandra está de acuerdo con el hecho de que la niña realice estas actividades en su tiempo libre y la motiva con frecuencia. Algunos de estos deportes también los practica en la escuela, como saltar lazo.

## **Capitales sociales de estudiantes con mayores dificultades académicas y de convivencia**

### **Caso Nicolás Andrés Duque Díaz**

Yeimi no tiene muy claro el estrato al cual pertenece el barrio en el que vive; sin embargo, asegura que debe ser clase baja. Vive hace aproximadamente 10 años en ese barrio y, según comenta Yeimi, durante ese tiempo no ha habido ninguna Junta de Acción Comunal. Los integrantes de la comunidad se dedican, sobre todo, a actividades como la construcción y trabajan en el Túnel de la Línea. Cree que el salario de ellos debe estar cerca del mínimo; no tienen idea del nivel de estudios de ellos. En su comunidad, son muy independientes y no suelen realizar ninguna actividad en conjunto. Por lo que ha podido apreciar en ellos, la mayoría son personas sencillas y están dispuestas a hablar entre sí. Asegura que el acompañamiento que le realiza a Nicolás hace que ella no tenga tiempo para interactuar con sus vecinos. Tiene familiares en barrios de Calarcá que son más pobres, como el caso de su hermana cuya residencia se encuentra en el barrio Lincoln, así como algunos otros conocidos, con quienes tiene una relación “normal”; respecto a integrantes de barrios de estratos más altos de Calarcá, ella asegura que no conoce a nadie. No le interesa tener un rol destacado dentro del barrio y, con muchas personas, su interacción se limita al saludo. Sin embargo, cree que eventualmente le harían algún favor en caso de que lo necesite. En ocasiones, ha pasado que algunos vecinos son ruidosos, problemáticos y toman licor y, en ese caso, se ha llamado a la policía (no como un acto concertado, sino como producto de una reacción individual). No ha pasado que saquen algún vecino por estos motivos. A su parecer, todos los integrantes de la comunidad pueden hacer lo que les parezca y no siguen normas particulares. Respecto a las amistades de Nicolás, todos son del colegio y ella no conoce nada de sus condiciones de vida. Dentro de sus antepasados, no ha habido alguien que se dedique a actividades artísticas ni ha recibido objetos de este tipo por parte de integrantes de la comunidad. Considera que la imagen que proyecta en su comunidad es de ser una mujer amargada y puede que, por esta razón, no le hagan algún favor. Le gusta dibujar con su hijo.

### **Caso Emily Yulieth Moreno Castro**

Sandra, madre y acudiente de Emily, y la familia en general viven en el barrio Balcones de la Villa hace cinco años. Actualmente, la Junta de Acción Comunal ya se acabó. La líder, en esa época, hablaba mucho con la comunidad y buscaba la manera de programar actividades recreativas y poder ayudar a los miembros. No tiene buena comunicación con los vecinos del barrio, con algunos se habla un poco más que con otros. Por lo que ha visto, algunos de ellos se dedican a la jardinería o a actividades del hogar, construcción o como celadores. Cada familia

es muy independiente; Sandra solo realiza actividades con una vecina, quien también asiste a la Iglesia. Todos los años es común que la comunidad realice actividades como reinados, aeróbicos, fútbol, basquetbol, pintura y juegos para niños. Esto es liderado por la Alcaldía de Calarcá. En el barrio, hay gente que se cree más que los demás o que tiene comportamientos groseros, de personas malgeniadas, etc., lo cual dificulta las relaciones entre la comunidad. Muchas personas también son envidiosas y no les gusta que se ayuden entre vecinos. En ocasiones, hay personas que se comportan de manera violenta ante situaciones como ruidos muy altos; en otros caso, se acude a la policía (más o menos cada ocho días), sobre todo, para que atiendan situaciones de gritos o peleas entre familias o entre vecinos. Dentro del barrio, hay cinco familias que comparten sus creencias religiosas y, con ellas, Sandra tiene una comunicación más frecuente. A veces se prestan favores en cuanto a regalar dinero o compartir comida. Conoce a personas que viven en estratos altos, específicamente a personas que viven en arriendo en casas muy grandes y bonitas, a quienes ha conocido en actividades de política. Conoce a varias personas que son concejales, a quienes acude cuando tiene alguna necesidad como escasez de alimentos. No percibe características compartidas entre los integrantes de la comunidad, por ejemplo, en el vestuario o ideas políticas. Ha pasado que, entre los miembros del barrio y de la Iglesia, se han casado (ese es el caso de ella y de su esposo). No considera que haya normas en el barrios porque cada quien se maneja de manera independiente. Reconoce que hay gente que no le gusta la música ruidosa ni que les toquen las rejas ni que boten la basura en la calle. Siente que vivir en el barrio tiene varias ventajas como comercio, Iglesias, colegios y familiares cercanos. Respecto a las desventajas, menciona que la comunicación no es muy buena con sus vecinos y el hecho de que, a veces, no siente la confianza para reclamar sus derechos, pues prefiere evitar problemas. Emily tiene amistades que son conocidas de la escuela o de la Iglesia, quienes tienen edades similares y sus familias viven en condiciones más o menos iguales que ellos. No ha tenido familiares que se hayan dedicado a actividades artística y ninguno de sus vecinos le ha obsequiado algún objeto artístico. Considera que los integrantes del barrio piensan, en su mayoría, que ella es amable y colaboradora. A quienes no les cae bien podrían pensar que ella realiza favores de mala gana, cosa que no es cierta. Le gusta, principalmente, bailar y jugar basquetbol.

**Cuadros resumen condiciones de vida de estudiantes sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de convivencia de grado quinto**

Estudiante	Estrato	Salario familiar	Acompañamiento de padres/número de hermanos	Necesidades no satisfechas o en las que presentan inconvenientes	Expectativas a futuro	Materias con dificultades	Educación padres	Actividades recreativas/artísticas	Conocimiento de la comunidad	Participación en la comunidad	Salud estudiante	Alimentación	Participación de padres en la escuela	Percepción del barrio	Amigos estratos altos	Percepciones generales sobre el desempeño escolar o etiquetas	Objetos artísticos heredados	Disposición del madre/ acudiente para continuar matriculando al estudiante	La escuela cuenta con espacio suficiente y el material que brinda contribuye a que el estudiante aprenda lo que se le enseña
Laura Manuela (sobresaliente)	2	Salario mínimo año 2020 ; a veces recibe una bonificación	Cuidado y acompañamiento permanente de la madre ; padastro se	Alimentación (quisiera hacer un "mercado bien", muy compl	Gastonomía (mu tu acuerdo con la niña )	Ninguna; en cambio, presenta un desempeño supe	Secundaria finalizada. Además, Naudis, madre y acudi	Comer helado o pizza e ir a cine o a la biblioteca cada 15 días. También realizan juegos de	Óptimo	Líder	Óptima	Sin dificultades, pero hace un tiempo ambos adult	Óptima	Conforme y cuando algún vecino tiene actitudes	No	Deseño se acomoda a las expectativas que se	Ninguno	Sí	Si

		ón extra	dedica a trabaj ar, pero tambi én hace un acompañami ento constante del proceso de la niña y del hermano	eto), viven da (arriendo pero muy costoso), educación (faltan recursos para poder comprar todos los útiles		rior en áreas como Naturales y Matemáticas	ente, estudió enfermería a durante seis meses y comenzó estudios de administración de empresas que no pudo finalizar por dificultades económicas	mesa, hacen distintos ejercicios, ven televisión , leen, juegan en el celular y realizan juegos como La gallina ciega. Está inscrita en una Escuela de Música los días sábados, programado por la Casa de la cultura, de manera voluntaria ; ahí está aprendien				os se quedaron sin trabajo y Laura y su hermano comían una vez al día-		que no son buenas vistas ella y la comunidad interviene. Muy buenas relaciones con todos, hasta el punto de que los amigos del barrio de Laura son para		tiene n de la niña. Los profesores la motivan y hacen un acompañamiento constante			
--	--	-------------	---	---	--	--	--	---	--	--	--	---	--	---	--	---	--	--	--

								do a tocar el piano y el violín. También está inscrita en un programa del ICBF llamado Sacúdete 2.0, de inscripción voluntaria, en el que la ponen a hacer distintos ejercicios y distintas actividades recreativas; también la orientan en cuanto a su proyecto						ella como sus hijos e hijas					
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	-----------------------------	--	--	--	--	--

								de vida, para que lo vaya forjando conforme a sus intereses y deseos. Actividades suficientes para no saturarla.											
Santiago López Osorio (sobresaliente)	2	\$ 1'200.000 (el más alto de todas las familias participes en esta investigación).	Cuidado y acompañamiento permanente de la madre; padre se dedica a trabajar, pero también hace un	Salud (complicaciones para pedir cita médica), transporte (a veces no alcanza para cubrirlo, situación que alude a los	Área relacionada con ventas	Ninguna; en cambio, presenta un desempeño superior en áreas como Matemáticas, Ciencias y	Secundaria finalizada	Santiago le gusta jugar fútbol (jugar en posición de arquero), por lo que estuvo en una Escuela de Fútbol; ya en la casa, suele realizar con la familia actividades como	Óptimo	No	Óptimo, pero el niño sufre de gastritis	Sin ningún problema	Óptima	A gusto, aunque muy pocas veces ha habido casos de consumo de drogas	Sí, mediante la labor de constructor de su esposo (relaciones meramente laborales)	Excelente desempeño, ha tenido medallas de excelencia desde Preescolar.	El papá de Paulina tocaba guitarra, la cual conserva su hermana	Sí	Sí

			acompañamiento (contribuye a educarlo para que sea independiente). Santiago es hijo único.	padres, más no a Santiago, quien va caminando al colegio)		Lenguaje. No le gusta mucho, eso sí, el dibujo		distintos ejercicios, divertirse con juegos de mesas como parques, leer y jugar juegos electrónicos. También salen a centros comerciales y a piscina, sobre todo los días domingos, en los que los padres descansan. Por lo general, siempre realizan estas actividades los tres juntos. Le gustaría,										
--	--	--	--	---	--	--	--	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

								sin embargo, que utilizara el acceso a Internet para instruirse en distintos temas de la escuela y no solamente para jugar.											
Jhon Deibi Ballesteros (regular)	2	Último empleo de Paola, su madre, recibía menos del mínimo (\$ 630.000). Actua	Actualmente, disponibilidad total de la madre, ya que se encuentra desempleada (ha desempeñado	Alimentación, (los ingresos económicos de la casa no son suficientes), viven da (tampoco se siente satisfe	Derecho (aunque Jhon quisiera ser futbolista)	Le gusta mucho las Matemáticas, Inglés y Física y en ninguna presenta mayor	Madre cursó hasta quinto de primaria y en la actualidad se encuentra cursando grado sexto	Cada dos años puede ir al cine con su hijo, van dos veces al año a casas de cultura, aproximadamente cinco veces al año a coliseos o escenarios	Óptimo	No	En alguna oportunidad, lo operaron de la nariz y, a raíz de un accidente que sufrió	Ha habido ocasiones en las que la falta de trabajo ha afectado la alimenta	Óptima	No tiene una apreciación general, pero resalta que hay un grupo de jóvenes que	Sí, porque la abuela trabaja en casa de personas con mayores recursos económicos	Es muy "piloso" y ha demostrado un buen desempeño en el colegio. Lo	Ninguno	Sí	Si

		almente, es el abuelo o el único que trabaja, con unos ingresos equivalentes al salario mínimo para el año 2020	oficios como en cafeterías o empacando velas). El padre nunca ha respondido por él. El niño vive con su madre y algunos abuelos y tíos (entre 7 u 8 personas). Jhon es hijo único.	cha, puesto que son muchos los integrantes de la familia que viven en la casa y el tamaño de esta es pequeña; la casa es propiedad del padre, quien la recibió después del terremoto), educación (se siente		dificultades, excepto en Informática, en la cual estaba un poco quedado, pero ya se adelantó	en la jornada nocturna de la Institución Rafael Uribe Uribe . Además, se ha inscrito en cuatro cursos cortos del SENA (de dos o tres meses cada uno), gratuitos, tres	deportivos, una vez al año a la biblioteca y cada dos o tres años viajan hasta Bogotá para visitar a familiares . A Jhon le gusta jugar fútbol y dibujar. En una oportunidad, lo inscribió en una escuela de fútbol, en la que duró tres años. En cuanto al dibujo, ella le compró los marcadores y los		ó, quedó con constantes dolores de cabeza, por lo que debe tomar acetaminofén (el cual, en varias ocasiones, le ha sido difícil adquirir, pues	ción de Jhon, por lo que se iba mal desayunado y no podía concentrarse y rendía menos en sus estudios. También, en los últimos tres meses,	manejan el mercado de la droga y son quienes se encargan de resolver situaciones de convivencia que consideran inadecuadas. Muchas veces hay que	os y la llevaba a ella. También tiene amistades en la Secretaría de Salud, pero no acude a ellos para solicitar favores.	que lo “daña” es que le gustaba “recochar” mucho, porque “pegaba con todos”, pero que es muy inteligente y respetuoso. Su rendimiento			
--	--	---	--	---	--	--	---	---	--	--	--	--	--	---	--	--	--

				media namente insatisfecha, puesto que el gasto que debe realizar en uniforme y útiles sobrepasa su capacidad económica)			de ellos sobre costura y uno en primeros auxilio.	lápices. En el tiempo libre, suelen realizar actividades en familia como jugar parques y fútbol. Jhon también se encuentra inscrito en un curso gratuito del ICBF, que es dos días a la semana y en el cual realiza actividades recreativas como dibujar y usar adecuada			to que se agota por medio del Sisben y ella no tiene dinero para comprarlo). Este accidente ocurrió cuando fue a visitar al papá en Bogo	ha sido frecuente la preocupación porque se acaba la comida en casa y efectivamente ha habido escasez de comida (por quedarse sin empleo), por		guardar silencio cuando algún vecino hace algo inadecuado para evitar problemas. A veces, el hecho de vivir en su barrio le genera inconveniente			imiento, en general, corresponde con lo que la madre espera de él			
--	--	--	--	--	--	--	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---	--	--	--

								mente aparatos tecnológicos.			tá; en esa oportunidad, el papá lo dejó para sobre una teja, de manera que cayó desde un tercer piso.	lo cual la alimentación no fue balanceada.		s porque no le dan trabajo (piensan que es una persona de poco fiar)						
Jhojan David Moreno Godoy (regular)	1 (la madre de Jhojan, Nancy)	\$700.000	Cuidado y acompañamiento permanente de la madre	Salud (el esposo está fuera de los servicios de salud y	Mecánico (le gusta armar y desarmar)	En Lenguaje, debido a que lee (pero no	Madre terminó la secundaria; el padre no	Realizan actividades como ir a museos o casas de cultura más de tres veces al mes e ir	Regular	No	Óptima	No ha habido situaciones en las que	Óptima	No manifiesta una percepción general	Sí, porque varios compañeros	El desempeño del niño es bueno en	Ninguno	Sí	Si	

	, ase gur a qu e en los reg istr os del go bie rno apa rec e co mo est rat o 3, per o no ent ien de por qu é, pu est o		, junto con <b>sus</b> <b>cinco</b> herma nos; padre se dedica a trabaj ar	suele padece r compli cacion es de salud), transp orte (la institu ción queda muy lejos de la casa, a unos 40 minut os aproxi mada mente, por lo que, en ocasio nes, Jhojan y sus herma nos deben coger	r cosa s) en la Univ ersi dad de Arm enia, pero el niño tam bién man ifies ta inte rés por el fútb ol.	pron uncia corre ctam ente la “r”), pero no entie nde lo que lee	finali zó la prim aria	a coliseos y escenari os deportivo s más o menos cinco veces al mes. La familia También emplea su tiempo libre dialogand o, yendo al parque, se entretiene n con juegos de mesa como dominó, parqués, etc. A Jhojan le gusta dibujar, desarmar fichas y realizar actividade s como				la comi da se acab e; sin emb argo, ha sido cons tante la preo cupa ción porq ue esto ocur ra.	ral, pero dest aca que ha tenid o veci nos que no bota n la basu ra en su lugar , que son muy bullo sos, no reco gen los excr eme ntos de sus masc otas, son	de estu dio de Nanc y pert enec en a estra tos altos , pero su relac ión con ellos se limit a al salu do. Tam bién tiene unas cuña das que vive en estra to	gene ral, debe mejo rar la man era en la que habl a, para que no se escu che tan “enr edad o”. En la famil ia, aseg ura Nanc y, hay caso s de integ rant es cuya			
--	--	--	---	---	---	---	---------------------------------	--	--	--	--	--	--	---	--	--	--	--

que su condición económica es mucho más precaria. Esto la ha perjudicado por que el gobierno no le otorga			taxi, muchas veces con el apoyo económico de los mismos profesores)				jugador fútbol, montar bicicleta, saltar lazo, jugar golosa, con carritos, etc.					problemáticas e incluso algunos han sido violentos. Con algunos vecinos tiene buenas relaciones, con otros no	alto y con ella la relación es buena. Tiene amistades del Consejo Municipal, en general, de la Alcaldía. Intenta acudir a ellos para que le colabore	lengua es muy "pesada" para hablar. Debido a la preocupación que le genera esta situación, ha llevado a Jhojan al médico, pero le han dicho que su			
---	--	--	---	--	--	--	---	--	--	--	--	---	--	--	--	--	--

nin gú n sub sidi o par a sus hij os ni par a su esp oso , qui en se enc ue ntr a en un est ad o difí cil de sal ud)														n en tema s com o cons eguir empl eo (bar rer las calle s), peor hast a el mom ento esto no ha dado resul tado s. La mam á de Nanc y tamb ién trab aja en	pala dar está nor mal.			
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---	------------------------------------	--	--	--

															política y, mediante ella, ha podido conocer personas que ocupan cargos públicos.				
Nicolás Andrés Duque Díaz (mayor seguimiento académico y de convivencia)	2	Salario no fijo porque depende de la cantidad de turnos que realice	Actualmente, disponibilidad total de la madre, ya que se encuentra desempleada. Ella	Alimentación (a veces se siente conforme, a veces no. Esto depende de cómo se tiene o no	La madre cree que se dedicará a actividades artísticas	Le gustan mucho áreas como Biología y Lengua, y, en menor grado,	La madre cursó hasta grado octavo.	A Nicolás le gusta realizar actividades como fútbol, montar bicicleta, ver televisión y dibujar. Realizan actividades en familia los fines de	Regular (a pesar de que lleva 10 años viviendo en dicho barrio)	No	Óptima	En los últimos meses se han presentado situaciones en las que	Óptima	A Yeimi le resulta indiferente porque en el barrio cada quien	No	Yeimi considera que es muy inteligente y creativo para actividades	Ninguno	Sí	Sí

		Yeimi, la madre, como mesera al mes. En promedio, hace 5 turnos y por cada uno de ellos recibe \$ 30.000 (el valor total al mes sería de \$ 150.000)	es la única responsable de Nicolás (madre soltera)	trabaja en un momento determinado), salud (destaca que el Sisbén, en muchas ocasiones, no le brinda los medicamentos que requiere el niño)		Inglés Esta área, según Yeimi, es "dura" y a él le da malgenio no entender las clases.	semana cuando, por lo general, van a coliseos o escenarios deportivos.				se han quedado sin comida y ha sido frecuente la preocupación de que esto ocurra con frecuencia	hace lo que le parece, Considera que la imagen que proyecta en su comunidades es una mujer amargada y puede que, por esta razón, no	como dibujar. Es muy bueno, todo lo "coge" muy rápido y siempre es el primero en todo. Los profesores le comentan que él habla mucho y			
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---	---	--	--	--	--

														le haga n algún n favo r.		se distr ae en clase . En gene ral, se sient e conf orm e con el dese mpe ño de Nicol ás, pero quisi era que mejo rara el tema de la reco cha y el habl			
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---	--	---	--	--	--

																ar muc ho en las clase s.			
Emily Yuliet h Moreno Castro (mayor seguimiento académico y de convivencia)	1	Actualmente, Sandra, la madre, quiere se ha desempeñado como señora de servicios generales en casas de familia, se encuentra dese	Actualmente, disponibilidad total de la madre, ya que se encuen tra desem pleada, por lo que puede dedica rse al cuida do de sus cuatro hijos. El padre, cuando	Alimentación (los recursos económicos disponibles suelen variar según la situación del trabajo en deter minado momento), viven da (a veces hay recur sos	Sandra considera que su hija puede ser bailarín o enfermera, pues la misma niña se lo ha manifestado.	Sandra quiere supe rarse en Artes y, en general, en la danza y la música es muy bueno. También destaca un buen desempeño de	Madre y padre cursaron hasta grado séptimo.	En familia suelen ir a museos o a casas de cultura una vez al año y a parques van dos veces al mes. A Emily le gusta saltar lazo, montar bicicleta, jugar basquetbol, practicar karate, pintar (cada ocho días suelen ir al parque donde la	Óptimo	No	Óptima	Sin problemas	Regular (muchas de las reuniones programadas en la institución coinciden con la hora en la Sandra debe hacer el almuerzo para tenerlo listo). Sin	Sandra no tiene buena comunicación con los vecinos del barrio, con algunos se habla un poco más que con otros y, a	Sandra conoce a personas que viven en estratos altos, quienes viven en arriendo en casa muy grandes y bonitas. Las	Sandra considera el rendimiento de Emily ha mejorado y que eso demuestra que ella también puede desempe	Ninguno	Sí	Sí

		empleada. Debido a que su salario depende de los días en los que trabaja, el monto mensual no alcanza a ser el salario mínimo vigente para el año	o el trabajo se lo permite, también acompaña el proceso de aprendizaje de su hija.	para pagar el alquiler y a veces no), educación (la señora Sandra se siente satisfecha por la educación que brinda la institución, pero con la posibilidad económica para comprar útiles escola		la niña en áreas como Ciencias Naturales y Matemáticas. En estas áreas le va mejor porque ella busca la manera de entender, procura estudiar más. En áreas		Alcaldía dispone de elementos de pintura para los niños), leer la Biblia (debido a que la familia es católica y le inculca la lectura de este libro), etc. Le gusta coser ropa para muñecas y estar en el computador.				embarazo,. Suele ir a la mayoría de las reuniones programadas y hace parte de la Escuela de padres.	veces, no siente la confianza para reclamar sus derechos para evitar problemas. Se realizan distintos favores con los que mantiene buenas relaciones. En el	conoce de actividades políticas. Conoce a varias personas que son concientes, a quienes acude cuando tiene alguna necesidad comoesca de	ñarse bien y defenderse por sí misma. Sandra dice que han ocurrido situaciones en las que los profesores no le ponen la atención que requiere			
--	--	---	--	---	--	--	--	---	--	--	--	---	---	---	---	--	--	--

		2020 (suele recibir un pago entre \$ 20.000 y 25.000 diarios). Los ingresos del padre, por su parte, se dedica a transportar personas en su moto, por lo	res, los cuales, muchas veces, han sido regalados por vecinos o familiares. Otro motivo de inconfiabilidad es que, en varias ocasiones, se ha quejado con la coordinadora y con la rectora	como Sociales, en cambio, no le va muy bien y a ella tampoco le gusta. Además, asegura que los temas de sociales son complicados (como lo relacionado a								barrio, hay gente que se cree más que los demás o que tiene comportamientos groseros, de personas malgenadas, etc., lo cual dificulta las relaciones	alimentos.	a Emilio que, incluso, la han tratado reiterativamente de "lenta".			
--	--	--	--	---	--	--	--	--	--	--	--	--	------------	--	--	--	--

	que su salario depende del número de personas que requieran sus servicios diariamente. Sumado a esto, la situación de la pandemia por el Covid-19 y		porque no le pone mucha atención a la niña o le hace algo, como una profesora que le decía regularmente "lenta" a Emily. Sin embargo, Sandra también destaca que la institución le ha ayudado con	los mapas), por lo que la niña no los entiende.									s entre ellos. Muchas personas también son envidiosas y no les gusta que se ayuden entre los vecinos. En ocasiones, hay personas que se com					
--	---	--	---	---	--	--	--	--	--	--	--	--	---	--	--	--	--	--

		distintos accidentes que ha tenido o ocasionan que no reciba ingresos en la actualidad.		recursos económicos para ayudar al papá de Emily cuando está delicado de salud o con merca dos para la familia )									portan de manera violenta ante situaciones como ruidos muy altos ; en otros casos, se acude a la policía (más o menos cada ocho días) , sobr					
--	--	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

														e todo, para que atien dan situa cion es de grito s o pele as entr e los famil iares o entr e veci nos.					
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

### Anexo 7: Guion de entrevistas a profesoras

Guion de la entrevista		Entrevista
Temas	Subtemas	Dirigida a profesores
Igualdad de oportunidades educativas.	Aprender lo suficiente en un curso de manera que se adquieran las destrezas cognitivas y sociales (segundo y tercer peldaño de la oportunidad)	<p>¿Qué tipo de evaluación (formativa/sumativa) implementa en clase? ¿Por qué?</p> <p>¿Cuáles son los criterios que incluye en su evaluación y qué materiales educativos e insumos utiliza para valorarlos?</p> <p>¿Cómo estos materiales e insumos se adaptan a las necesidades y a las características del contexto de sus estudiantes?</p> <p>¿Cómo mide el progreso o el alcance de determinados desempeños de sus estudiantes?</p>
	Metodología (segundo peldaño de la oportunidad)	<p>¿Qué tipo de modelo pedagógico implementa? ¿Qué diferencia a este modelo de otros?</p> <p>¿Cuál es el papel del docente y de los estudiantes en dicho modelo?</p>

		<p>¿En qué consiste su planeación de aula?</p> <p>¿Qué tiempo dedica a orientar el proceso de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes? ¿De qué depende el tiempo que le emplea a cada estudiante?</p> <p>¿En qué emplea el tiempo en el que supervisa el proceso de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes? ¿Cómo implementa y supervisa la efectividad de las acciones y estrategias que son resultado de dicho tiempo?</p> <p>¿Hace seguimiento extraclase a cada estudiante? ¿Cómo?</p>
Igualdad de oportunidades educativas	Políticas de discriminación positiva (cuarto peldaño de la oportunidad)	<p>¿Cuáles son los criterios (estandarizados) que permiten identificar cuando un estudiante presenta serios problemas académicos y/o de convivencia?</p> <p>¿Cuál es el procedimiento establecido por el colegio con estos estudiantes?</p> <p>¿Qué buscan esos procedimientos: un trato diferencial o una nivelación de acuerdo con el desempeño que se espera de ellos? ¿Por qué?</p> <p>¿Cómo se hace seguimiento para comprobar la efectividad del procedimiento establecido?</p> <p>¿Cuáles son los criterios (estandarizados) que permiten identificar cuando el desempeño de un estudiante es superior al que se espera de él de acuerdo con factores como edad/curso?</p>

		<p>¿Cuál es el procedimiento o tipo de atención que se establece para este tipo de estudiantes?</p> <p>¿Cómo se hace seguimiento para comprobar la efectividad del procedimiento establecido?</p>
Currículum oculto	Selección de conocimientos entre muchos	<p>¿Qué busca el Proyecto Educativo Institucional? ¿Cómo el conocimiento impartido en sus clases tiene coherencia con el PEI?</p> <p>¿Qué tipos de perfiles estudiantiles y ciudadanos pretende formar en su clase?</p> <p>¿Qué tipo de egresado espera forjar en su clase y en qué actividades económicas/laborales espera que se desenvuelva?</p> <p>¿Los padres de familia de mejores condiciones económicas de los estudiantes de primaria qué esperan del futuro académico y laboral de sus hijos/hijas?</p> <p>De acuerdo con estas expectativas, ¿qué valores y comportamientos se deben fomentar en los estudiantes desde primaria?</p> <p>¿Cómo su quehacer docente responde a estas expectativas concretas?</p>

		<p>¿Los padres de familia de condiciones económicas más precarias de los estudiantes de primaria qué esperan del futuro académico y laboral de sus hijos/hijas?</p> <p>De acuerdo con estas expectativas, ¿qué valores y comportamientos se deben fomentar en los estudiantes desde primaria?</p> <p>¿Cómo su quehacer docente responde a estas expectativas concretas?</p> <p>En general, ¿cómo responde la institución a estas expectativas diferentes?</p>
Relación escuela-comunidad		<p>¿Qué deberes le exige la escuela a la familia? ¿De qué manera ella cumple con esos deberes?</p> <p>¿Qué derechos tiene la familiar ante la escuela? ¿De qué manera la familia puede exigir estos derechos?</p> <p>¿En cuáles de las actividades de la escuela participa la familia? ¿Qué esperan usted y la escuela de su participación en estas actividades?</p>
Capital cultural	Mayor atención a aquellas escuelas en donde existe más	<p>Cuando requiere algún implemento/material educativo o tiene algún inconveniente, ¿a quién acude? ¿Qué tan rápido las directivas atienden a sus solicitudes?</p>

	presión de padres/familias con mayor capital cultural	¿Cuáles de sus solicitudes han atendido y cuáles no? ¿Cómo? ¿Cuáles han sido las razones por las que justifican la no atención a sus solicitudes?
--	---	--

**Segunda entrevista (después de que el docente ha identificado a estudiantes sobresalientes, regulares y con dificultades de aprendizaje y convivencia)**

Guion de entrevista		Entrevista a profesores			
Tema	Subtemas		Estudiantes sobresalientes	Estudiantes regulares	Estudiantes con dificultades de aprendizaje y convivencia
Igualdad de oportunidades educativas	Condiciones previas y durante al curso (segundo y tercer peldaño de la oportunidad)	Respecto al comienzo del año escolar, ¿cuáles estudiantes llegaron con dificultades académicas y de convivencia?  ¿Qué estrategias ha usado para tratar cada uno de estos casos?  ¿Qué buscan estas estrategias: un			

		<p>trato diferencial/particular o nivelar a estos estudiantes respecto a los demás?</p> <p>Respecto al comienzo del año escolar, ¿cuáles de estos estudiantes presentaban complicaciones de salud o nutricionales?</p> <p>¿Cuáles de estos estudiantes faltan más a clase? ¿Cuáles son las razones? ¿De qué manera se les permite nivelar los aprendizajes que no adquirieron por su ausencia?</p> <p>¿Cómo afecta la no asistencia a clases al desempeño escolar de estos estudiantes?</p>			
Etiquetado	Formas de tratamiento del profesor hacia los alumnos	<p>¿Qué concepto o idea general tiene de estos estudiantes?</p> <p>¿Tiene alguna forma especial o expresión que utilice para</p>			

		<p>identificarlos o expresarse sobre ellos?</p> <p>Si se le pidiera que estableciera alguna palabra (adjetivo, sustantivo) que se refiriera a ellos, ¿cuál sería/n?</p> <p>¿Qué relación encuentra entre esta palabra y el desempeño de estos estudiantes?</p> <p>¿A qué atribuye el desempeño académico y la convivencia de estos estudiantes?</p> <p>¿En qué actividades económicas cree que estos estudiantes se desempeñarán en el futuro?</p> <p>¿Cuáles de las habilidades/competencias/aptitudes de estos estudiantes lo llevan a</p>			
--	--	--	--	--	--

		<p>relacionarlos con dichas actividades?</p> <p>¿Cuáles de ellos cree que realizarán estudios superiores? ¿Qué nivel educativo cree que alcanzarán?</p>			
Ventajas acumulativas	Perfiles educativos	<p>¿Qué promedio de edad tiene cada uno de estos tres grupos de estudiantes?</p> <p>¿Cuáles de ellos se encuentran en una edad superior a lo que se espera de acuerdo con el grado de cursan?</p> <p>¿Cuáles son las razones de esta extraedad?</p> <p>¿En qué actividades y/o áreas específicas presentan un buen desempeño los integrantes de cada uno de estos grupos?</p>			

		<p>¿Encuentra alguna relación entre esta situación y las aptitudes/capacidades de estos estudiantes? ¿Por qué?</p> <p>¿En qué actividades y/o áreas específicas son menos sobresalientes?</p> <p>¿Encuentra alguna relación entre esta situación y las aptitudes/capacidades de estos estudiantes? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué caracteriza el trabajo cooperativo, el manejo de emociones, la autoestima, la confianza en sí mismo y la convivencia de cada uno de estos grupos de estudiantes?</p> <p>¿Cuáles son los intereses relacionados con actividades</p>			
--	--	---	--	--	--

		<p>académicas o escolares que manifiestan estos estudiantes?</p> <p>¿Cómo la escuela acompaña/fomenta estos intereses?</p> <p>¿Qué conductas/comportamientos son propios de estos estudiantes?</p> <p>¿Qué acciones/estrategias implementa la institución educativa para apoyar/orientar el futuro de estos estudiantes?</p>			
Capital cultural	Saberes/conocimientos adquiridos en casa	<p>¿Qué actividades/gustos/habilidades extraescolares presentan estos estudiantes?</p> <p>¿Estas actividades/gustos/habilidades extraescolares inciden en su desempeño escolar? ¿Por qué?</p>			

		<p>¿Cómo adquirieron estos gustos/preferencias/habilidades?</p> <p>¿Los considera importantes? ¿Por qué?</p>			
--	--	--	--	--	--

**Anexo 8: Guion de entrevistas a directivas**

Guion de la entrevista		Entrevista
Temas	Subtemas	Dirigido a directivas
Ventajas acumulativas	Deserción	<p>¿Qué casos específicos conoce de deserción en los grados tercero y quinto de primaria o grados inmediatamente anteriores a ambos? ¿Cuáles han sido las razones específicas de esta situación?</p> <p>¿Existe algún registro de esos casos? ¿Se le hace seguimiento a estos casos? ¿Cómo?</p>

Ventajas acumulativas	Descripción socioeconómica general (desigualdad social entre clases sociales que está representada en el hecho de que están desigualmente representadas)	<p>¿Qué condiciones socioeconómicas caracterizan, en general, a las familias de los estudiantes de primaria (enumere los estratos sociales más comunes de los que provienen)?</p> <p>¿Qué problemáticas de diverso índole se presentan frecuentemente en estas familias (mencione problemáticas por estratos)?</p> <p>¿A cuáles de estos estudiantes les va mejor en pruebas tipo test? ¿A qué cree que se deba este rendimiento sobresaliente?</p> <p>¿Cuáles de estos estudiantes se ven involucrados frecuentemente en conflictos o problemas de convivencia? ¿Cuáles son las posibles causas de estas situaciones?</p> <p>¿Qué casos específicos de estudiantes de primaria (especialmente de primero, tercero y quinto) reconoce como ejemplos por su desempeño académico y por su convivencia?</p> <p>¿Qué sabe respecto a la procedencia socioeconómica de estos estudiantes?</p> <p>¿Qué casos específicos de estudiantes de primaria (especialmente, primero, tercero y quinto) le generan más preocupación respecto al ámbito académico y por su convivencia? ¿Por qué?</p>
-----------------------	--	---

		¿Qué sabe respecto a la procedencia socioeconómica de estos estudiantes?
Currículum oculto	Selección de conocimiento entre muchos otros	<p>¿Cuáles son los criterios de selección/organización y evaluación de conocimiento que orientan el currículum?</p> <p>¿Qué busca el Proyecto Educativo Institucional? ¿Cómo se relaciona el PEI con los conocimientos que orientan el currículum?</p> <p>¿Qué tipos de perfiles estudiantiles y ciudadanos pretenden formar en la institución?</p> <p>¿Qué tipo de egresado espera forjar la institución y en qué actividades económicas espera que se desenvuelva? ¿Qué espera la institución de los estudiantes cuando salgan (estudio/trabajo)?</p> <p>¿Los padres de familia de mejores condiciones económicas de los estudiantes de primaria qué esperan del futuro académico y laboral de sus hijos/hijas?</p> <p>De acuerdo con estas expectativas, ¿qué valores y comportamientos se fomentan en estos estudiantes de primaria?</p>

		<p>¿Los padres de familia de condiciones económicas más precarias de los estudiantes de primaria qué esperan del futuro académico y laboral de sus hijos/hijas?</p> <p>De acuerdo con estas expectativas, ¿qué valores y comportamientos se fomentan en estos estudiantes de primaria?</p> <p>¿Cómo responde la institución a estas expectativas que pueden ser diferentes?</p>
Organización escolar	Inversión por estudiante	<p>¿Cuál es el gasto exacto o aproximado por estudiante? ¿Este gasto es menor, igual o superior al gasto considerado necesario por alumno? ¿Por qué?</p> <p>En promedio, ¿de cuántos libros dispone la institución educativa por alumno? ¿Esta cifra es adecuada o no?</p>

### Segunda entrevista a directivas

Guion de la entrevista		Entrevista
Temas	Subtemas	Dirigido a directivas

<p>Etiquetado y organización escolar</p>		<p>¿Qué piensa acerca de los estudiantes de primaria que son un ejemplo tanto en lo académico como en la convivencia? ¿Tiene alguna forma especial o expresión que utilice para identificar o expresarse sobre estos estudiantes?</p> <p>Si se le pidiera que pensara en alguna palabra (adjetivo, sustantivo...) o frase que se refiera a ellos, ¿cuáles sería/n?</p> <p>¿Qué relación encuentra entre esta palabra/frase y el desempeño de estos estudiantes?</p> <p>¿A qué se debe este desempeño ejemplar?</p> <p>¿Cómo proyecta el futuro académico y laboral de estos estudiantes?</p> <p>¿Qué acciones/estrategias implementa la institución educativa para apoyar/orientar este futuro?</p> <p>¿Qué piensa de los estudiantes de primaria que presentan dificultades tanto en lo académico como en la convivencia? ¿Tiene alguna forma especial o expresión que utilice para identificar o expresarse sobre estos estudiantes?</p> <p>Si se le pidiera que estableciera alguna palabra (adjetivo, sustantivo) o frase que se refiera a ellos, ¿cuál/es sería/n?</p> <p>¿Qué relación encuentra entre esta palabra y el desempeño de estos estudiantes?</p> <p>¿A qué se debe este desempeño regular?</p>
--	--	--

		<p>¿Cómo proyecta el futuro académico y laboral de estos estudiantes? ¿Qué opina sobre este futuro (como representante de la institución) y qué acciones/estrategias de la institución buscan responder a esta proyección?</p>
Igualdad de oportunidades educativas	Políticas compensatorias (cuarto peldaño de la oportunidad educativa)	<p>¿Cuáles son los criterios (estandarizados) que permiten identificar cuando un estudiante presenta serios problemas académicos y/o de convivencia?</p> <p>¿Cuál es el procedimiento establecido por el colegio con estos estudiantes? ¿Qué buscan esos procedimientos: un trato diferencial o una nivelación de acuerdo con el desempeño que se espera de ellos? ¿Por qué?</p> <p>¿Cómo se hace seguimiento para comprobar la efectividad del procedimiento establecido?</p>
Relación escuela-comunidad		<p>¿Qué deberes le exige la escuela a la familia? ¿De qué manera ella cumple con esos deberes?</p> <p>¿Qué derechos tiene la familiar ante la escuela? ¿De qué manera la familia puede exigir estos derechos?</p> <p>¿De qué manera participa la familia en las actividades de la escuela? ¿Qué espera la escuela de su participación en estas actividades?</p> <p>¿Qué espera la institución de la familia cuando participa en dichas actividades?</p>

**Anexo 9: Guion de entrevistas a estudiantes sobresalientes, regulares y con dificultades académicas y de aprendizaje**

Guion de la entrevista		Entrevista			
Temas	Subtemas	Dirigido a estudiantes	Estudiantes sobresalientes	Estudiantes regulares	Estudiantes con dificultades de aprendizaje y de convivencia
<p>Igualdad de oportunidades educativas.</p> <p>Capital cultural.</p> <p>Etiquetas.</p>	<p>Experiencia en la escuela (segundo peldaño de la oportunidad educativa)</p>	<p>¿Cómo te sientes en la escuela? ¿Te resulta agradable estar en ella? ¿Por qué?</p> <p>¿Sientes que eres importante para tus compañeros y compañeras? ¿Por qué?</p> <p>¿Te has sentido solo o mal en la escuela? ¿Por qué?</p>			

		<p>¿Qué aspectos de la escuela no te gustan? ¿Por qué?</p>			
<p>Capital social</p> <p>Etiquetas</p>	<p>Experiencia en la escuela con compañeros y compañeras</p>	<p>¿Cómo te llevas con tus compañeros y compañeras? ¿Ellos te ayudan a resolver tus inquietudes y a realizar las labores académicas? ¿Cómo?</p> <p>¿Te has peleados o discutido con tus compañeros y compañeras? ¿Por qué razón?</p> <p>¿Tus compañeros te tienen algún apodo o te llaman de una manera particular? ¿Por qué?</p>			

		<p>¿Tus compañeros y compañeras te dicen palabras bonitas o agradables? ¿Cuáles? ¿Por qué razón?</p> <p>¿Tus compañeros y compañeras te dicen palabras feas o desagradables? ¿Cuáles? ¿Por qué razón?</p> <p>¿Cuáles son los compañeros y compañeras con quienes más compartes o con quienes más tiempo estás?</p> <p>¿Estos compañeros y compañeras son</p>			
--	--	--	--	--	--

		<p>buenos estudiantes? ¿Por qué?</p> <p>¿Cómo te sientes trabajando en equipo con ellos? ¿Qué te gusta y qué no te gusta?</p> <p>¿Qué diferencia a tu grupo de trabajo de otros que están en la clase?</p> <p>¿En qué materias o temas estos compañeros son buenos? ¿En qué materias o temas estos compañeros no son buenos? ¿Por qué?</p>			
--	--	--	--	--	--

		<p>¿Qué te han enseñado (temas, juegos, pasatiempos) estos compañeros y compañeras? ¿Tú que les has enseñado (temas, juegos, pasatiempos) a ellos?</p> <p>¿Ellos saben cosas que tú no? ¿Cuáles?</p> <p>¿Qué sabes tú que no saben tus compañeros?</p> <p>De todos los estudiantes del salón, ¿a quién o quiénes consideras los estudiantes más juiciosos? ¿Por qué?</p>			
--	--	--	--	--	--

		<p>¿Qué te gusta o admiras de ellos?</p> <p>Cuando no entiendes un tema o necesitas ayuda, ¿a quién acudes?</p> <p>¿Te gustaría pertenecer a otro grupo de trabajo por su buen desempeño académico y convivencia? ¿Por qué?</p> <p>¿Cómo te tratan en este grupo al que quisieras pertenecer? ¿Qué te diferencia y te asemejan a los integrantes de este grupo?</p>			
--	--	---	--	--	--

		<p>¿Los integrantes de este grupo te tienen algún apodo o se refieren a ti de una manera específica? ¿Por qué?</p> <p>¿Te refieres a alguno/s de los integrantes de este grupo mediante algún apodo o manera especial? ¿Por qué?</p> <p>¿Los profesores u otros compañeros y compañeras tratan o se refieren a los integrantes de este grupo? ¿Cómo y por qué?</p> <p>¿Qué piensas sobre estudiantes más</p>			
--	--	--	--	--	--

		<p>indisciplinado y que no cumplen con sus deberes escolares del salón de clase? ¿Por qué crees que ellos se comportan así?</p> <p>¿Cómo te comportas con ellos? ¿Los profesores cómo se comportan con ellos?</p> <p>¿Cómo te tratan estos estudiantes? ¿Te han dicho algo feo?</p>			
	Experiencia en la escuela con profesores	<p>¿Te gusta cómo te enseña tu profesor?</p> <p>¿Qué aspectos te agradan? ¿Qué aspectos se podrían mejorar?</p>			

		<p>¿Ha habido algún tema que no has comprendido bien? ¿Cuál? ¿Por qué crees que no lo entendiste?</p> <p>¿El o los profesores se dieron cuenta de que no comprendiste bien el/los tema/s? ¿Qué hicieron para ayudarte?</p> <p>¿Los profesores escuchan lo que sientes y piensas? ¿Por qué?</p> <p>¿Los profesores te dicen palabras bonitas? ¿Cuáles?</p>			
--	--	---	--	--	--

		<p>¿Los profesores te dicen palabras feas? ¿Cuáles?</p> <p>¿Los profesores te tienen un apodo o te llaman de una manera especial?</p> <p>¿Los profesores te preguntan “¿cómo te sientes?”, “¿qué necesitas o qué te gustaría aprender o qué actividad te gustaría realizar?”?</p> <p>¿Te realizan estas preguntas constantemente?</p> <p>¿Sientes que los profesores (o algún profesor) te trata de</p>			
--	--	---	--	--	--

		<p>manera diferente a los demás estudiantes? ¿Por qué?</p> <p>¿Los profesores te han comparado alguna vez con otros estudiantes? ¿En qué consistió esta comparación? ¿Cómo te hizo sentir ese trato?</p> <p>¿Cuál/es es/son tu/s materia/s favorita/s? ¿Por qué?</p> <p>¿Cuál/es es/son la/s materia/s que menos te gusta/n? ¿Por qué?</p>			
--	--	--	--	--	--

**Segunda entrevista a estudiantes**

Guion de la entrevista		Entrevista			
------------------------	--	------------	--	--	--

Temas	Subtemas	Dirigido a estudiantes	Estudiantes sobresalientes	Estudiantes regulares	Estudiantes con dificultades de aprendizaje y de aprendizaje
<p>Igualdad de oportunidades educativas.</p> <p>Capital cultural.</p> <p>Etiquetas.</p>	<p>Experiencia en la escuela con padres/familiares</p>	<p>¿Tus padres te preguntan “cómo te va en la escuela?”, “¿cómo te sientes en la escuela”, “¿qué te gusta de la escuela”, “¿qué no te gusta?”, etc.?</p> <p>¿Tus padres/familiares te ayudan a hacer tareas? ¿Cómo te ayudan? ¿Qué tan seguido te ayudan?</p> <p>¿Tus padres/familiares te felicitan y te apoyan</p>			

		<p>cuando te va bien en la escuela? ¿Cuándo ha pasado?</p> <p>¿Tus padres/familiares te regañan/castigan cuando te va mal en la escuela? ¿Cuándo ha pasado?</p> <p>¿Tus padres asisten a las actividades de la escuela? ¿A qué actividades asisten?</p> <p>¿Has realizado cursos o has estado inscrito en actividades deportivas por fuera de la escuela? ¿Cuáles?</p> <p>¿Te gustaría realizar algún curso o realizar</p>			
--	--	--	--	--	--

		<p>alguna actividad fuera de la escuela? ¿Cuál?</p> <p>¿Qué pasaría donde le solicitaras a tus padres/familiares que te ayuden a realizar dicho curso/actividad?</p>			
Capital cultural y ventajas acumulativas		<p>¿Has realizado cursos/estudios no relacionados directamente con la escuela? ¿Dónde?</p> <p>¿Has tenido profesores particulares?</p> <p>¿Cuánto tiempo le dedicas a realizar tareas escolares en casa? ¿Alguien te ayuda?</p>			

		<p>¿Qué haces en tu tiempo libre? ¿Con quiénes realizas estas actividades/pasatiempos?</p> <p>¿Tu familia apoya que realices estas actividades? ¿Cómo?</p> <p>¿El colegio te apoya para que realices estas actividades? ¿Cómo?</p> <p>¿Te gustaría seguir estudiando cuando seas grande? ¿Te gustaría ir a la universidad?</p> <p>¿Tus padres/familiares te apoyan en tus estudios? ¿Cómo?</p>			
--	--	--	--	--	--

		<p>¿Qué profesión/oficio te gustaría realizar cuando seas grande?</p> <p>¿Por qué?</p>			
Etiquetado	Formas de tratamiento por parte de padres/familiares	<p>¿Tus padres/familiares tienen alguna forma especial o expresión que utilice para identificarte o referirse a ti en cuanto a tu desempeño en la escuela? ¿Cuál/es?</p> <p>¿Qué relación encuentras entre esta forma de referirse a ti y tu desempeño en la escuela?</p> <p>¿Tus padres/familiares te han dicho algo respecto a la</p>			

		profesión/oficio que creen que realizarás en el futuro? ¿Te han dicho algo respecto a los estudios que quieren que realices o no en el futuro? ¿Por qué crees que ellos tienen dichas opiniones?			
--	--	--	--	--	--

### Anexo 10: Guion de entrevistas a familiares

Tema	Subtema	Preguntas
Igualdad de oportunidades educativas y capital económico y cultural de las familias	Expectativas y acompañamiento familiar en las actividades académicas	<p>¿Considera importante la educación que se le brinda actualmente a su hijo/hija? ¿Qué nivel educativo le gustaría que alcanzará? ¿Por qué?</p> <p>Teniendo en cuenta el desempeño de su hijo/hija en la escuela, ¿qué espera de él/ella en el futuro? ¿Qué tipo de nivel educativo alcanzará y qué actividad económica (trabajo) desempeñará?</p> <p>¿Está dispuesto a seguir matriculando a su hijo/hija en los siguientes cursos? ¿Hasta qué curso está dispuesto a ayudarlo? ¿Por qué?</p> <p>¿Quiénes son los que acompañan directamente o son responsables de la educación de su hijo/hija?</p> <p>¿De qué manera realizan ese acompañamiento?</p> <p>¿Qué sabe sobre el desempeño escolar de su hijo/hija (percepción de los docentes y dificultades y características destacadas y sobresalientes de su desempeño)? ¿Considera adecuado o no este desempeño? ¿Por qué?</p> <p>¿En qué áreas de conocimiento su hijo/hija presenta más dificultades y en cuáles de ellas presenta menos? ¿A qué factores/circunstancias atribuye esta situación?</p>

		<p>¿Qué sabe sobre la escuela donde estudia su hijo/hija? ¿En qué puede mejorar en cuanto a la educación que ofrece? ¿En qué acierta o se destaca?</p> <p>¿Qué puede decir acerca del enfoque o el tipo de estudiantes y ciudadanos que el colegio espera formar? ¿Qué estrategias o acciones utiliza para cumplir con dicho objetivo?</p> <p>¿Qué sabe de los profesores de su hijo/hija (nivel educativo, metodología de clase, forma de incentivar y de castigar a sus alumnos, etc.)?</p> <p>¿Qué sabe de las directivas del colegio (nivel educativo, metodología de clase, forma de incentivar y de castigar a los alumnos, etc.)?</p> <p>¿Qué opina sobre el material educativo e instalaciones que tiene la escuela? ¿Contribuyen estas condiciones a que su hijo/hija se sienta bien en la escuela y a que aprenda lo que se le enseña? ¿Por qué?</p> <p>¿Contribuye con recursos económicos para ayudar a la escuela?</p> <p>¿Tiene comunicación con profesores y otros padres/familiares de compañeros y compañeras de su hijo/hija? ¿Con qué propósitos se comunica con ellos?</p> <p>¿Han hecho campañas o solicitudes entre padres/familiares para ayudar la escuela en aspectos económicos y en actividades escolares?</p> <p>¿Qué esperan de la labor de la escuela? ¿Cuál debería ser su propósito?</p> <p>A su parecer, ¿la escuela contribuye efectivamente o no a solucionar problemáticas de su entorno? ¿Por qué?</p>
Relación escuela-comunidad		<p>¿Qué deberes le exige la escuela? ¿De qué manera cumple con esos deberes?</p>

		<p>¿Qué derechos tiene ante la escuela como familiar? ¿De qué manera exige estos derechos?</p> <p>¿En cuáles de las actividades de la escuela participa?</p> <p>¿De qué manera participa en las actividades de la escuela? ¿Qué espera la escuela de su participación en estas actividades?</p> <p>¿Qué espera usted de la escuela cuando participa en dichas actividades?</p>
Capital cultural	Apoyo a la cultura libre de los hijos/hijas	<p>Además de las actividades culturales y deportivas que realizan en familia, ¿qué otros intereses posee su hijo/hija? ¿En qué espacios o lugares adquirió estos gustos?</p> <p>¿Qué opina de estos intereses? ¿Los apoya? ¿Por qué y cómo?</p> <p>¿La escuela estimula o patrocina algunas de estas actividades culturales o deportivas? ¿Cómo?</p> <p>¿Cómo invierten el tiempo libre los integrantes de la familia?</p> <p>¿Cómo invierte el tiempo libre su hijo/hija? ¿Está de acuerdo con esto? ¿Contribuye o no a ello? ¿Por qué?</p> <p>¿Cómo le gustaría que su hijo/hija invirtiera su tiempo libre? ¿Por qué?</p> <p>¿Cómo estimula a su hijo/hija para que invierta el tiempo de esta manera?</p> <p>¿Cómo estaría dispuesto/a a apoyar esa manera de invertir el tiempo libre?</p>

### Segunda entrevista para familiares

Tema	Subtema	Preguntas
Capital social	Círculo social	<p>¿Cuáles son las amistades de la familia en el barrio/localidad? Si tuviera que definir una clase social a la que pertenece, ¿cuál sería?</p> <p>¿Desde cuándo pertenece a esta clase social? ¿Existe alguna persona que los represente ante otros grupos e instituciones sociales? ¿Quién y por qué?</p> <p>¿Qué actividades e ingresos económicos caracterizan a las personas que pertenecen a esta clase social?</p> <p>¿Qué formación académica general los caracteriza?</p> <p>¿Qué actividades culturales realizan (teatro, cine, museo, conciertos, etc.)?</p> <p>¿Qué actividades deportivas realizan?</p> <p>¿Qué formas de pensar, expresiones, gestos o rasgos de la personalidad identifican a estas personas? ¿Qué formas de pensar, expresiones, gestos o rasgos de la personalidad no son aceptados o bien vistos por estas personas?</p> <p>¿Qué opiniones políticas, religiosas, económicas, culturales y sociales son compartidas mayoritariamente?</p>

		<p>¿Qué opiniones políticas, religiosas, económicas, culturales y sociales no son aceptadas mayoritariamente?</p> <p>¿Qué actividades (culturales y deportivas) realizan en sociedad?</p> <p>¿Qué espacios o lugares frecuentan? ¿Cómo invierten u ocupan su tiempo libre?</p> <p>¿De qué otras clases sociales se diferencian? ¿Qué los diferencia de estas clases sociales?</p> <p>¿Cómo es el trato entre ustedes y ellos?</p> <p>¿Qué papel o rol social cumple en esta clase social? ¿Qué aspecto puede distinguirlo de la mayoría?</p> <p>¿Cuáles son los valores/saberes/costumbres/comportamientos/formas de vestir más valorados entre los miembros de esta clase social? ¿Por qué?</p> <p>¿Cuáles son los valores/saberes/costumbres/comportamientos/formas de vestir menos valorados o rechazados entre los miembros de esta clase social? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué ocurre cuando un miembro de esta clase social presenta algún comportamiento/actitud/costumbre/formas de vestir que no es bien vista por la mayoría de los integrantes?</p>
--	--	--

		<p>¿Entre los miembros de esta clase social se han casado o han establecido vínculos económicos, políticos o sociales que los unan de manera especial? ¿Cuáles y en qué consisten?</p> <p>¿Qué normas comparten los integrantes de esta clase social?</p> <p>¿Qué derechos y deberes tienen como integrantes de este grupo?</p> <p>¿Cómo alguien puede pertenecer al grupo? ¿Qué ocurre si una persona con una forma de ser/costumbres/comportamientos y actitudes muy diferentes intenta ser parte de esta clase social?</p> <p>¿Qué ventajas le ocasiona pertenecer a esta clase social? ¿Qué desventaja le ha generado pertenecer a esta clase social?</p> <p>¿Qué tipos de ayudas se prestan entre ustedes?</p> <p>¿Qué autoridad/alto cargo conoce? ¿Acude a esta autoridad en caso de requerir ayuda alguna? ¿En qué casos?</p> <p>¿Cuáles son las personas de mejores recursos económicos que conoce? ¿Qué relación tiene con ellos?</p> <p>¿Cuáles son las personas con mayor nivel académico que conoce? ¿Qué relación tiene con ellos?</p>
--	--	--

		<p>¿Cuáles son las amistades de su hijo/hija?</p> <p>¿Cuál es la formación educativa que caracteriza a las familias de estas amistades?</p> <p>¿Cuáles son las condiciones de vida/económicas que caracterizan a estas familias?</p>
Capital cultural objetivado	Herencia cultural	<p>¿Algún objeto o material artístico (escritos, pinturas, artesanía, instrumento, etc.) ha sido heredado de sus antepasados?</p> <p>¿Algún objeto o material artístico (escritos, pinturas, artesanías, instrumentos, etc.) le ha sido obsequiado por integrantes de su clase social?</p>
Capital simbólico	Impresión que se genera en los demás	<p>¿Qué imagen cree que proyecta a nivel social, es decir, con cuáles costumbres o clase social lo o la identifican? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué condiciones económicas cree que refleja ante los demás? ¿Por qué?</p> <p>¿Con qué profesión/oficio lo pueden relacionar? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué saberes culturales (cine, teatro, literatura, etc.) cree que refleja ante los demás? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué títulos académicos/diplomas/conocimientos técnicos cree que se reflejan en usted y pueden ser reconocidos por los demás?</p> <p>¿Esta imagen que proyecta le puede ayudar a conseguir favores o algún tipo de beneficio?</p>

		¿Esta imagen le puede ocasionar algún perjuicio o desventaja? ¿Cuál/es?
--	--	---

## Anexo 11: Guion de cuestionario para profesoras

### Cuestionario para docentes Escuela Nueva Activa y la igualdad de oportunidades educativas

El siguiente cuestionario se realiza con fines de investigación, por lo que la información recolectada será usada con total confidencialidad y solo en la medida en que sea relevante para los objetivos propuestos en la misma.

Preguntas de identificación
-----------------------------

Nombre completo: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

M	F

Sexo

Lugar de vivienda (dirección/barrio/vereda/municipio/ciudad):

\_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_ Nombre de la institución donde labora:

Área/s en la que se desempeña:

\_\_\_\_\_

Grados en los que dicta clase:

Años de experiencia laboral en la institución:

Años de experiencia laboral como docente:

\_\_\_\_\_

Capital cultural incorporado
------------------------------

Educación secundaria	Nombre de la institución: _____
Técnicos/tecnólogos: Sí __ No __ ¿Cuáles? _____	Nombre de la/s institución/es: _____ _____
Estudios de pregrado: Sí __ No __ _____ ¿Cuáles? _____	Nombre de la/s institución/es: _____ _____ _____
Estudios de maestría: Sí __ No __ _____ ¿Cuáles? _____	Nombre de la/s institución/es: _____ _____ _____
Estudios de doctorado: Sí __ No __ _____ ¿Cuáles? _____	Nombre de la/s institución/es: _____ _____ _____

Diplomados/otros cursos: Sí_ No_ ¿Cuáles? _____ _____	Nombre de la/s institución/es: _____ _____ _____
---	--

La/s última/s instituciones en las que se ha trabajado:

\_\_\_\_\_

Razones por las que ha tenido que cambiar de lugar de trabajo:

\_\_\_\_\_

Si se ha desempeñado en actividades/oficios diferentes a la docencia, méncionelo/s: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Si ha tenido algún reconocimiento/premio/distinción por su labor docente, méncionelo/s:

\_\_\_\_\_

Mencione las razones por las que ha sido merecedor de este reconocimiento/premio/distinción:

\_\_\_\_\_

Preguntas sobre infraestructura y mobiliario de la escuela			
¿Los ambientes donde se realizan las actividades académicas tienen condiciones de infraestructura adecuadas para los procesos aprendizaje, investigativos y administrativos? Sí ___ No ___ Algunos sí y algunos no _____ ¿Por qué? _____ _____ _____ _____	¿Los ambientes donde se realizan las actividades académicas tienen el equipamiento requerido para los procesos de aprendizaje, investigativos y administración? Sí ___ No ___ Algunos sí y algunos no _____ ¿Por qué? _____ _____ _____ _____	¿Cuántos baños hay en la escuela? _____ ¿Estos baños se encuentran en buenas condiciones de funcionamiento e higiene? Sí ___ No ___ Algunos sí y algunos no _____ Explique las razones de su respuesta _____ _____ _____	¿Los equipos que se utilizan en las actividades académicas y administrativas cuentan con un programa implementado para su mantenimiento, renovación y ampliación? Sí ___ No ___ Algunos sí y algunos no _____ ¿Por qué? _____ _____ _____

¿Cómo considera la infraestructura y equipamiento teniendo en cuenta la cantidad de alumnos, la comodidad, la reposición y el mantenimiento?

\_\_\_\_\_

Aulas y espacios para estudiar

Suficiente  Medianamente suficiente  Insuficiente

Observaciones:

---

Laboratorios y talleres

Suficiente  Medianamente suficiente  Insuficiente

Observaciones:

---

Espacios para trabajar (oficinas y cubículos)

Suficiente  Medianamente suficiente  Insuficiente

Observaciones:

---

Equipamiento didáctico (proyectores, equipo de audio y video, etc.)

Suficiente  Medianamente suficiente  Insuficiente

Observaciones:

---

Equipamiento informático (conexión a internet, redes de datos, etc.)

Suficiente  Medianamente suficiente  Insuficiente

Observaciones:

---

Calefacción e higiene de aulas y oficinas

Suficiente  Medianamente suficiente  Insuficiente

Observaciones:

---

---

Valore el servicio de biblioteca ofrecido por la unidad académica. Considere los siguientes aspectos.

Actualización, pertinencia y disponibilidad del material bibliográfico

Suficiente  Medianamente suficiente  Insuficiente

Observaciones:

---

Acceso a bases de datos bibliográficos

Suficiente  Medianamente suficiente  Insuficiente

Observaciones:

---

Salas de lectura, espacios para trabajar (comodidad, mantenimiento)

Suficiente  Medianamente suficiente  Insuficiente

Observaciones:

---

Disponibilidad horaria

Suficiente  Medianamente suficiente  Insuficiente

Observaciones:

---

Automatización de la biblioteca, informatización, acceso a las estanterías, etc.

Suficiente  Medianamente suficiente  Insuficiente

Observaciones:

---

Atención al usuario (capacitación, búsquedas de información)

Suficiente

Medianamente suficiente

Insuficiente

Observaciones: \_\_\_\_\_

### Anexo 12: Guion de cuestionario para directivas

## Cuestionario para directivas Escuela Nueva Activa y la igualdad de oportunidades educativas

El siguiente cuestionario se realiza con fines investigativos, por lo que la información recolectada será usada con total confidencialidad y solo en la medida en que sea relevante para los objetivos propuestos en la misma.

Preguntas de identificación			
Nombre completo: _____	Edad: _____	M	F
Sexo			
Lugar de vivienda (dirección/barrio/vereda/municipio/ciudad): _____			
Fecha: _____ Nombre de la institución donde labora: _____			
Área/s en la que se desempeña: _____			

Preguntas sobre infraestructura y mobiliario de la escuela			
¿Cuántos salones de clase tiene la escuela? _____ _____ _____	¿Cuántos laboratorios tiene la escuela? _____ _____ _____	¿Cuántos auditorios y salones de reuniones de docentes y administrativos tiene la escuela? _____ _____	¿Cuántas bibliotecas tiene la escuela? _____ _____ _____
¿Los ambientes donde se realizan las actividades académicas tienen condiciones de infraestructura adecuadas para los	¿Los ambientes donde se realizan las actividades académicas tienen el equipamiento requerido para los	¿Cuántos baños hay en la escuela? _____ ¿Estos baños se encuentran en buenas	¿Los equipos que se utilizan en las actividades académicas y administrativas tienen cuentan

procesos de aprendizaje, investigativos y administrativos? Sí ___ No ___ Algunos sí y algunos no ___ ¿Por qué? <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	procesos de aprendizaje, investigativos y administración? Sí ___ No ___ Algunos sí y algunos no ___ ¿Por qué? <hr/> <hr/>	condiciones de funcionamiento e higiene? Sí ___ No ___ Algunos sí y algunos no ___ Explique las razones de su respuesta <hr/> <hr/> <hr/>	con un programa implementado para su mantenimiento, renovación y ampliación? Sí ___ No ___ Algunos sí y algunos no ___ ¿Por qué? <hr/> <hr/>
--	---	---	--

¿Cómo considera la infraestructura y equipamiento teniendo en cuenta la cantidad de alumnos, la comodidad, la reposición y el mantenimiento?

Aulas y espacios para estudiar

Suficiente  Medianamente suficiente  Insuficiente

Observaciones:

---

Laboratorios y talleres

Suficiente  Medianamente suficiente  Insuficiente

Observaciones:

---

Espacios para trabajar (oficinas y cubículos)

Suficiente  Medianamente suficiente  Insuficiente

Observaciones:

---

Equipamiento didáctico (proyectores, equipo de audio y video, etc.)

Suficiente  Medianamente suficiente  Insuficiente

Observaciones:

---

Equipamiento informático (conexión a internet, redes de datos, etc.)

Suficiente  Medianamente suficiente  Insuficiente

Observaciones:

---

Calefacción e higiene de aulas y oficinas

Suficiente  Medianamente suficiente  Insuficiente

Observaciones:

---

Valore el servicio de biblioteca ofrecido por la unidad académica. Considere los siguientes aspectos.

Actualización, pertinencia y disponibilidad del material bibliográfico

Suficiente  Medianamente suficiente  Insuficiente

Observaciones:

---

Acceso a bases de datos bibliográficos

Suficiente  Medianamente suficiente  Insuficiente

Observaciones:

---

Salas de lectura, espacios para trabajar (comodidad, mantenimiento)

Suficiente  Medianamente suficiente  Insuficiente

Observaciones:

---

Disponibilidad horaria

Suficiente  Medianamente suficiente  Insuficiente

---

Observaciones:

---

Automatización de la biblioteca, informatización, acceso a las estanterías, etc.

Suficiente

Medianamente suficiente

Insuficiente

Observaciones:

---

Atención al usuario (capacitación, búsquedas de información)

Suficiente

Medianamente suficiente

Insuficiente

Observaciones:

---

Preguntas sobre escuela y su contexto
---------------------------------------

¿En qué estrato/zona se encuentra la institución? \_\_\_\_\_

¿Qué condiciones socio-económicas caracterizan a este estrato/zona?

\_\_\_\_\_

—

¿Qué problemáticas sociales, económicas y ambientales aquejan a este estrato/zona?

\_\_\_\_\_

—

¿Qué tan seguro son los alrededores? ¿Se han presentado robos/ataques a miembros de la institución educativa? ¿Con qué frecuencia? Mencione algunos ejemplos.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿A qué actividades económicas se dedican los habitantes del sector?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿La escuela ofrece refrigerio o alguna ayuda alimentaria a los estudiantes? Sí \_\_\_ o No \_\_\_

Especifique las características del refrigerio o ayuda brindada \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Anexo 13. Guion de cuestionario para familiares

## Cuestionario para padres/familiares Escuela Nueva Activa y la igualdad de oportunidades educativas

El siguiente cuestionario se realiza con fines investigativos, por lo que la información recolectada será usada con total confidencialidad y solo en la medida en que sea relevante para los objetivos propuestos en la misma.

#### Preguntas de identificación

Nombre completo: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Sexo

M	F
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### Fuentes de ingreso (primer peldaño de la oportunidad)

Empleo/Actividad económica:

\_\_\_\_\_

Empleado: Sí \_\_\_ No \_\_\_ Independiente: Sí \_\_\_ No \_\_\_ Empresa/lugar de trabajo:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Dirección/barrio/vereda de la empresa/lugar de trabajo:

\_\_\_\_\_

Años de experiencia laboral en esta empresa:

\_\_\_\_\_

Adquirió este empleo o desempeña determinada actividad económica por méritos académicos \_\_\_\_, profesionales \_\_\_\_ o circunstanciales \_\_\_\_ Explique su respuesta:

\_\_\_\_\_

Mencione tres de sus últimos empleos:

\_\_\_\_\_

Razones por las que ha cambiado de empleo/empresa:

\_\_\_\_\_

Ingresos mensuales: \_\_\_\_\_ Ingresos fijos \_\_\_ o variables \_\_\_\_ Explique la razón:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿En qué actividades económicas se desempeñan los miembros de la familia que se encargan de mantenerla económicamente?

¿Cuántos suman los ingresos de todos/todas?

Considera que estos ingresos le/s permiten cubrir las siguientes necesidades básicas. Marque con una x la casilla correspondiente y explique brevemente las razones de su respuesta:

Valoración Necesidad	Completamente satisfecha	A veces sí, a veces no	Más insatisfecha que satisfecha	Completamente insatisfecha	Razones de su elección
Alimentación					
Salud					
Vivienda					
Educación					
Transporte					
Recreación y cultura					

¿En cuál de estas necesidades básicas le gustaría emplear más dinero? \_\_\_\_\_ ¿Por qué?

#### Comienzo de la actividad laboral

Los integrantes de la familia deben comenzar a trabajar:

Antes de cumplir la mayoría de edad \_\_\_\_\_ o después de cumplir la mayoría de edad \_\_\_\_\_  
 Explique las razones:

Si un integrante de la familia comienza a trabajar, debe interrumpir su educación: Sí \_\_\_ o No \_\_\_  
 Explique las razones:

#### Gastos en educación

Diga un aproximado de gastos respecto a (responda teniendo en cuenta los gastos por estudiante, en caso de que haya más de dos estudiante en la casa):

Matrícula educativa \_\_\_\_\_ Este gasto es quincenal \_\_\_ mensual \_\_\_ o anual \_\_\_\_\_

Transporte escolar \_\_\_\_\_ Este gasto es quincenal \_\_\_ mensual \_\_\_ o anual \_\_\_\_\_

Útiles educativos \_\_\_\_\_ Este gasto es quincenal \_\_\_ mensual \_\_\_ o anual \_\_\_\_\_

Uniformes \_\_\_\_\_ Este gasto es quincenal \_\_\_ mensual \_\_\_ o anual \_\_\_\_\_

Contribuciones a la institución por diversas causas \_\_\_\_\_

Esta contribución es quincenal \_\_\_ mensual \_\_\_ o anual \_\_\_\_\_

Considera que el gasto educativo que realiza es suficiente \_\_\_ insuficiente \_\_\_ Explique las razones \_\_\_\_\_

<b>Capital cultural incorporado propio</b>
--

Historial de estudios:

Educación primaria/ secundaria Sí ___ No ___	Nombre de la institución: _____
Técnicos/tecnólogos: Sí ___ No ___ ¿Cuáles?	Nombre de la/s institución/es: _____ _____
Estudios de pregrado: Sí ___ No ___ ___ ¿Cuáles?	Nombre de la/s institución/es: _____ _____
Estudios de maestría: Sí ___ No ___ ___ ¿Cuáles?	Nombre de la/s institución/es: _____ _____
Estudios de doctorado: Sí ___ No ___ ___ ¿Cuáles?	Nombre de la/s institución/es: _____ _____
Diplomados/otros cursos: Sí ___ No ___ ¿Cuáles?	Nombre de la/s institución/es: _____

<b>Capital cultural incorporado de la familia</b>
---

Número de integrantes de la familia mayores de edad: _____	
De estos integrantes de la familia, quienes tienen:	
Primaria no finalizada	
Primaria finalizada	
Educación secundaria no finalizada	
Educación secundaria finalizada	
Técnicos/tecnólogos	
Estudios de pregrado	
Estudios de maestría	

Estudios de doctorado	
Diplomados/otros cursos:	

Capital económico-cultural

Seleccione aquellas actividades que realiza en familia e indique con una X la frecuencia con la que las desarrolla.

Frecuencia Actividad	Una vez al mes	Menos de tres veces al mes	Entre tres y cinco veces al mes	Más de cinco veces al mes
Teatro				
Cine				
Conciertos				
Museos o casas de cultura				
Coliseos u otros escenarios deportivos				
Bibliotecas				

Frecuencia Actividad	Una vez al año	Menos de tres veces al año	Entre tres y cinco veces al año	Más de cinco veces al año	Lugares de destino frecuentes
Viajes nacionales					
Viajes internacionales					

Mencione aquella/as actividad/es que desearía realizar con más frecuencia:

No realiza estas actividades con la frecuencia que desearía debido a razones de tiempo \_\_\_\_ o económicas \_\_\_\_ Si son razones de tiempo, explíquelas a continuación:

---



---

**Segundo cuestionario para las familias**

## Cuestionario para padres/familiares Escuela Nueva Activa y la igualdad de oportunidades educativas

El siguiente cuestionario se realiza con fines investigativos, por lo que la información recolectada será usada con total confidencialidad y solo en la medida en que sea relevante para los objetivos propuestos en la misma.

Nutrición y alimentación <sup>7</sup> saludable de su hijo/hija (primer peldaño de la oportunidad)						
Pregunta	Una vez	Dos veces	Tres veces	Cuatro veces	Cinco veces	Más de cinco veces
¿Cuántas comidas realiza al día?						
¿Cuántas porciones de fruta/verdura consume diariamente?						
¿Cuántos lácteos (leche y derivados) consume diariamente?						
¿Cuántas veces a la semana come carne?						
¿Cuántas veces a la semana come pescado?						
¿Cuántas veces a la semana come legumbres?						
¿Cuántas veces a la semana consume comidas rápidas?						

---

<sup>7</sup> Las cantidades o porciones nutricionales aptas para cada persona son tomadas de la Organización Mundial de la Salud (s.f), la cual determina que una dieta balanceada debe incluir:  
50-55% de hidratos de carbono,  
30-35% de lípidos o grasas,  
12-15% de proteínas y  
cantidades determinadas de fibra, vitaminas y minerales.

¿Cuántas veces a la semana consume alimentos fritos?						
¿Cuántas veces a la semana consume refrescos y distintas golosinas?						
¿Cuántas veces a la semana consume hortalizas (cebolla, tomate, ajo, pimentón, etc.)?						
¿Cuántas veces a la semana consume cereales?						

De los ingresos económicos totales de la casa, ¿qué porcentaje o qué monto utiliza para la alimentación? \_\_\_\_\_

¿Se han presentado situaciones en las que el tipo de alimentación familiar haya afectado el desempeño escolar, socioemocional y lúdico de su hijo/hija? \_\_\_\_\_

¿Cuáles? \_\_\_\_\_

En los últimos tres meses, por falta de dinero o recursos ¿alguna vez usted se preocupó de que la comida se acabara? \_\_\_\_\_

En los últimos tres meses, por falta de dinero o recursos ¿alguna vez se quedaron sin comida? \_\_\_\_\_

¿Qué consume generalmente su hijo/hija de onces? \_\_\_\_\_

¿Su hijo/hija tiene algún/os alimento/s prohibido/s por cuestiones de salud? Sí \_\_\_\_\_ o No \_\_\_\_\_ ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

Salud de su hijo/hija (primer peldaño de la oportunidad)

Actualmente, ¿su hijo/hija sufre de alguna enfermedad crónica? Sí \_\_\_ o No \_\_\_\_\_ ¿Cuál/es? \_\_\_\_\_

¿Tiene alguna de las siguientes enfermedades o condiciones hereditarias?

Presión arterial alta	
Diabetes	
Hemofilia	
Talasemia	
Huntington	
Cáncer	
Otro (especificar)	

¿Consume drogas y/o alcohol?

Sí, ambos	<input type="checkbox"/>
Solo drogas	<input type="checkbox"/>
Solo alcohol	<input type="checkbox"/>
No está acostumbrado a ninguno	<input type="checkbox"/>

¿Con qué frecuencia le hace un chequeo médico?

Una vez cada 3 meses	<input type="checkbox"/>
Una vez cada 6 meses	<input type="checkbox"/>
Una vez al año	<input type="checkbox"/>
Solo cuando sea necesario	<input type="checkbox"/>
Nunca lo hago	<input type="checkbox"/>
Otros	<input type="checkbox"/>

¿En general, cómo evaluarías la salud de tu hijo/hija?

En buen estado de salud (sin enfermedad, ni discapacidad)	<input type="checkbox"/>
Estado de salud medio con una discapacidad física (enfermedad o discapacidad leve)	<input type="checkbox"/>
Discapacidad física severa (requiere un tratamiento permanente)	<input type="checkbox"/>
Discapacidad física moderada (requiere un tratamiento durante un periodo de tiempo)	<input type="checkbox"/>
Totalmente impedido físicamente. (Confinado a la cama)	<input type="checkbox"/>

En las últimas 24 horas, ¿qué diferentes tipos de medicamentos ha tomado tu hijo/hija?

---

---

¿Cuántos medicamentos le ha recetado el médico a tu hijo/hija en el último mes/año?

1	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>
Más de 5	<input type="checkbox"/>
Ninguno	<input type="checkbox"/>

---



Tuerculosis	<input type="checkbox"/>					
Polio	<input type="checkbox"/>					
Difteria	<input type="checkbox"/>					
Pertusis (tosferina)	<input type="checkbox"/>					
Tétano	<input type="checkbox"/>					
Hib	<input type="checkbox"/>					
Hepatitis B	<input type="checkbox"/>					
Sarampión	<input type="checkbox"/>					
Paperas	<input type="checkbox"/>					
Rubéola	<input type="checkbox"/>					
Influenza estacional	<input type="checkbox"/>					

¿Cuáles de las siguientes vacunas tienen refuerzos? ¿A qué edad?

		Dosis		Edad					
		1	2	1	2	3	4	5	6
Poliomielitis	<input type="checkbox"/>								
Difteria	<input type="checkbox"/>								
Pertusis (tosferina)	<input type="checkbox"/>								
Tétano	<input type="checkbox"/>								
Sarampión	<input type="checkbox"/>								
Paperas	<input type="checkbox"/>								
Rubéola	<input type="checkbox"/>								

Condiciones de vivienda y servicios básicos (primer estadio de la oportunidad educativa)

Marque con una X la opción que corresponda en cada recuadro

<p>Vivienda en donde habita</p> <p>Casa independiente _____</p> <p>Departamento en edificio _____</p> <p>Vivienda en vecindad _____</p> <p>Vivienda en cuarto de azotea _____.</p> <p>Local no construido para habitación _____</p> <p>El monto que paga de renta mensual es _____</p> <p>Enumere las propiedades que posee usted y, en general, los integrantes de la familia:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>El monto en el que están avaluadas estas propiedades es _____</p>	<p>Propiedad de la vivienda</p> <p>Propia _____</p> <p>En arriendo/alquiler mensual _____</p> <p>En arriendo/alquiler por días _____</p> <p>Donación _____</p>	<p>El servicio sanitario tiene descarga directa de agua _____</p> <p>Le echan agua con cubeta _____</p> <p>No se le puede echar agua _____</p>	<p>Esta vivienda tiene drenaje o desagüe conectado a...</p> <p>La red pública _____</p> <p>Una fosa séptica _____</p> <p>Una tubería que va a dar a una barranca o grieta _____</p> <p>Una tubería que va a dar a un río, lago o mar _____</p> <p>No tiene drenaje _____</p>	<p>El combustible que más usan para cocinar es...</p> <p>Leña _____</p> <p>Carbón _____</p> <p>Gas de tanque _____</p> <p>Gas natural o de tubería _____</p> <p>Electricidad _____</p> <p>Otro combustible _____</p> <p>_____</p>
<p>En esta vivienda la luz eléctrica la obtienen del Servicio Público _____</p> <p>De una planta particular _____</p> <p>De panel solar _____</p>	<p>La basura de esta vivienda...</p> <p>La recoge un camión o carrito de basura _____</p> <p>La tiran en el basurero público _____</p>	<p>¿Cuántos días a la semana llega el agua a esta vivienda?</p> <p>Diario _____</p> <p>Cada tercer día _____</p> <p>Dos veces por semana _____ Una vez por semana _____</p> <p>De vez en cuando _____</p>	<p>¿De qué material es la mayor parte de las paredes o muros de esta vivienda?</p> <p>Material de desecho _____</p> <p>Lámina de cartón _____</p>	<p>¿De qué material es la mayor parte del piso de esta vivienda?</p> <p>Tierra _____</p> <p>Cemento o firme _____</p>

<p>De otra fuente _____</p> <p>_____</p> <p>No tiene luz eléctrica _____</p> <p>_____</p>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>La tiran en un contenedor o depósito _____</p> <p>La queman _____</p> <p>La entierran _____</p> <p>La tiran en un terreno baldío o calle _____</p> <p>La tiran en la barranca o grieta _____</p> <p>La tiran al río, lago o mar _____</p>		<p>Lámina de asbesto o metálica _____</p> <p>Carrizo, bambú o palma _____</p> <p>Embarro o bajareque _____</p> <p>Madera _____</p> <p>Adobe _____</p> <p>Tabique, ladrillo, block, piedra, cantera, cemento o concreto _____</p>	<p>Madera, mosaico u otro recubrimiento _____</p>
<p>¿Cuántos cuartos tiene en total esta vivienda, contando la cocina (no cuente pasillos ni baños)? _____</p>	<p>¿Cuántos años hace que se construyó esta vivienda? Menos de un año _____</p> <p>Más de un año _____</p> <p>Entre 1 y 5 años _____</p> <p>Entre 5 y 10 años _____</p> <p>Más de 10 años _____</p>	<p>¿Cuántos cuartos se usan para dormir, sin contar pasillos ni baños? _____</p>	<p>¿Cuántos días a la semana llega el agua a esta vivienda? Diario _____</p> <p>Cada tercer día _____</p> <p>Dos veces por semana _____</p> <p>Una vez por semana _____</p> <p>De vez en cuando _____</p>	<p>¿Esta vivienda tiene un cuarto para cocinar o donde cocinan también duermen o realizan otra actividad? _____</p>
<p>Esta vivienda tiene drenaje o desagüe conectado a... La red pública _____</p>	<p>¿Cuántos baños tiene esta vivienda... con excusado y _____</p>	<p>Esta vivienda tiene Lavadero _____</p> <p>fregadero o tarja _____</p> <p>Regadera _____</p> <p>Cisterna o aljibe _____</p>		

<p>Una fosa séptica _____</p> <p>Una tubería que va a dar a una barranca o grieta _____</p> <p>Una tubería que va a dar a un río, lago o mar _____</p> <p>No tiene drenaje _____</p> <p>—</p>	<p>regadera _____</p> <p>Solo con excusado _____</p> <p>Solo con regadera _____?</p>	<p>Pileta, tanque o depósito de agua _____</p> <p>Calentador solar de agua _____</p> <p>Calentador de gas u otros _____</p> <p>Medidor de luz _____</p> <p>Bomba de agua _____</p> <p>Tanque de gas estacionario _____</p> <p>Aire acondicionado _____</p> <p>Calefacción _____</p>		
<p>¿Han cambiado en los últimos años de lugar de residencia? _____</p> <p>¿Cuáles han sido las razones? _____</p> <p>¿Cuánto se demora su hijo/hija en ir a la escuela? ¿Qué medio de transporte utiliza y qué costo tiene usar este medio? ¿Su hijo/hija se desplaza solo o acompañado? ¿Por qué? ¿Qué peligros o riesgos puede tener durante su traslado a la escuela? ¿Cómo se mitiga la posibilidad de que ocurran estos riesgos?</p>	<p>¿Qué caracteriza el barrio/alrededores en el cual se encuentra su casa o lugar de residencia actual? _____</p> <p>¿Qué estrato es o cómo es catalogado este barrio/alrededores en términos socioeconómicos? _____</p>	<p>¿Qué ventajas le genera vivir en dicha ubicación? _____</p> <p>¿Qué desventajas le genera vivir en dicha ubicación? _____</p>	<p>¿Qué quisiera mejorar o cambiar del barrio/alrededores en el que se encuentra su residencia? _____</p>	

## Anexo 14. Guion de grupo de discusión

### Esquema del grupo focal

1. Presentación y reglas
2. Fines investigativos del grupo focal
3. Temas

1. Adaptaciones del modelo Escuela Nueva Activa

#### Componente curricular

Metodología activa empleada, los materiales de estudio (Guías de Aprendizaje), los rincones de aprendizaje, la biblioteca escolar, el Gobierno Escolar y la promoción flexible.

#### Componente Escuela-Comunidad

- Identidad cultural (biblioteca-aula)
  - Proceso de adaptación de las Guías de Aprendizaje de acuerdo con las características del entorno (materiales, palabras, refranes, actividades, expectativas de aprendizaje, etc.).
  - Práctica de aprendizajes en situaciones familiares y comunitarias (Actividades de Aplicación de las Guías de Aprendizaje)
  - Instrumentos para conocer la comunidad (el croquis o mapa de la vereda, el registro de información en las fichas familiares, el calendario de actividades de producción y las monografías veredales).
  - Escuela de padres, Día de logros, talleres, charlas, PEI, proyectos comunitarios, etc.
2. Orientación del PEI en valores. ¿Qué tipo de valores y por qué son relevantes para el contexto y particularidades de la escuela? ¿Estaría de acuerdo con realizarse modificaciones a la orientación del PEI de acuerdo con necesidades/particularidades del contexto?
  3. ¿Los criterios de selección de las áreas curriculares en qué se basan? ¿Intensidad horaria de las asignaturas? ¿Por qué mayor intensidad en unas que en otras? ¿El orden en el que están secuenciadas en el horario responde a alguna finalidad? ¿Están de acuerdo?
  4. ¿Sienten que son escuchados y tenidos en cuenta en la toma de decisiones y en el establecimiento de metas/objetivos institucionales? ¿Por qué sí o por qué no?
  5. ¿Qué mecanismos existen para participar en las decisiones a nivel administrativo de la escuela? ¿Han acudido a ellos? ¿Cuáles se podrían adicionar o cuáles de los que se están implementando se podrían mejorar? ¿Por qué?
  6. Manera en la que las directivas/autoridades educativas locales/regionales/nacionales atienden sus requerimientos en términos de 1) implementos de trabajo, 2) problemáticas académicas/disciplinares de los estudiantes 3) instalaciones e indumentaria de la institución, 4) otras razones. ¿Qué tan rápido se atendió a esta solicitud? ¿La respuesta dada sí fue adecuada o hubiera podido ser mejor?

7. Qué espera la escuela de su labor y de su relación con otros miembros de la comunidad educativa como 1) padres/familias, 2) directivas, 3) personal del servicio, vigilancia y cafetería, 4) estudiantes. ¿Han ocurrido situaciones en las que algunas de estas personas no han cumplido con esta expectativa? ¿Cómo se ha abordado desde las directivas de la institución? ¿Estuvo bien este manejo?
  8. ¿Su quehacer pedagógico se ve coartado/limitado por alguna presión interna o externa a la institución educativa? ¿Pueden dictar la clase como a ustedes les parezca? ¿Existen algunos lineamientos metodológicos? Respecto a los contenidos curriculares, ¿estos tiene algunos lineamientos? ¿A qué deben responder? ¿Conforme a qué criterios establecen los contenidos que deben dictar en sus clases? ¿Se sienten en libertad para abordar temas políticos/religiosos/económicos de interés nacional en sus clases? ¿Cómo abordan estas temáticas y con qué objetivos?
  9. ¿El procedimiento a nivel institucional para la atención de aquellos estudiantes que tienen complicaciones qué ha logrado con ellos? ¿Qué avances/logros ha obtenido? ¿Qué podría mejorarse o añadirse a este procedimiento para mejorar su efectividad?
- Tiempo estimado  
1 horas.

Conclusiones (aspectos en los que hubo mayor acuerdo y en los que no a partir de lo conversado por los profesores).

## BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (2003). *L'Autre Bourdieu*. París: Cahier d'Études Berbères.
- Adler, P.A. y Adler, P. (1994). Observational techniques. En N. Denzil e Y. Lincoln (Eds), *Handbook of qualitative research*. London: Sage.
- Alfaro, A. y Chavarría, G. (2003). *La ficha didáctica: una técnica útil y necesaria para individualizar la enseñanza*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Anguita, C., Repullo, J. y Campos, J. (2002). *La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos*. Madrid: Centro Nacional de Epidemiología.
- Anzola, G. (1930). *Aspectos de la educación contemporánea*. Bogotá: Librería Nueva.
- Apple, M. (1979). *Ideología y currículo*. Estados Unidos: Universidad de Wisconsin.
- Ayala, C. (1995). *La reconquista conservadora colombiana 1957-1958*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Beltrán, R. (2012). *Escuela Nueva y saber pedagógico en Colombia: apropiación, modernidad y métodos de enseñanza. Primera mitad del siglo XIX*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Bourdieu. P. (1979). *La reproducción*. Barcelona: Editorial Laia.
- Bourdieu. P. y Passeron, J. (2009). *Los Herederos*. Buenos aires: Editores Argentina.
- Bryman, A. (2006). *Integrating quantitative and qualitative research: how is it done?* London: Unwin Hyman.
- Cepal. (2019). *Panorama Social de América Latina*. Santiago: Naciones Unidas.

Colbert de Arboleda, V. (2018). Escuela Nueva, Escuela Unitaria, educación personalizada, pedagogía activa, educación a distancia, tecnología educativa, modelos flexibles, aprendizaje colaborativo, destrezas siglo XXI. En J. Herrera y H. Rodríguez (Eds.), *21 voces. Historias de vida sobre 40 años de educación en Colombia*. (pp. 113-130). Bogotá: Universidad de los Andes.

\_\_\_\_\_. (2015). *Cooperative Learning in Escuela Nueva Activa*. Bogotá. Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente.

\_\_\_\_\_. (2006). *Mejorar la calidad de la educación en escuelas de escasos recursos. El caso de la Escuela Nueva en Colombia*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

\_\_\_\_\_. (1999). *Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre*. Organización de Estados Americanos: Revista Iberoamericana.

\_\_\_\_\_. (1991). *Mejoramiento de la educación en un contexto de crisis*. Colombia: Asociación Científica Nemequene.

\_\_\_\_\_. (1987). *Hacia la escuela nueva: unidades de capacitación para el maestro*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Colbert de Arboleda, V y Arboleda, J. (1990). *Universalization of primary education in Colombia*. UNESCO: The New School Programme.

Colbert de arboleda, V. y Mogollón, O. (1977). *Hacia la Escuela Nueva*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

COLL, César y Mariana Miras. “La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje”, en César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi (comps.). *Desarrollo Psicológico y educación II*. Psicología de la Educación, Madrid, Alianza, 1993.

Creswell, J., y PLano Clark, V. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Cubillos, J. (2007). *Agustín Nieto Caballero y el proceso de apropiación del pensamiento pedagógico y filosófico de John Dewey*. Colombia: Universidad del Valle.

D´Ancona, M. (2011). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.

De los Ríos, A. (2011). *Corrientes pedagógicas, tradiciones pedagógicas y Educación Especial: pensando históricamente la Educación Especial en América Latina*. Colombia: Universidad de Antioquia.

Denzin, N. (1970). *The research act*. Chicago: Aldine.

Gorden, R. (1975). *Interviewing. Strategy, techniques and tactics*. Illinois: Dorsey Press.

Departamento Nacional de Planeación. (1997). *La calidad de la educación y el logro de los planteles educativos*. Colombia: Revista Planeación y Desarrollo.

Dottrens, R. (1959). *La enseñanza individualizada*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz.

\_\_\_\_\_. 1973. *La enseñanza personalizada*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz.

Durkheim, E. (1999). *Educación y Sociología*. España: Editorial Península.

Equipo de capacitación FEN (comunicación personal, octubre del 2020).

Fernández, M. (1994). *Una aproximación biográfica al desarrollo profesional de maestros de educación infantil: ciclo vital, identidad, conocimiento y cultura*. España: Universidad de Granada.

Flórez Ochoa, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.

Fundación Escuela Nueva Activa. (2020). *Guías de Aprendizaje de Ciencias Sociales 2 y 5*. Colombia: FEN.

\_\_\_\_\_. (2020). *Guías de Aprendizaje de Ciencias Naturales 2 y 5*. Colombia: FEN.

\_\_\_\_\_. (2017). *Historia de Escuela Nueva en Colombia*. Bogotá: FEN.

\_\_\_\_\_. (2016). *Manual General para el docente*. Bogotá: FEN.

\_\_\_\_\_. (2006). *Memorias I CIEN*. Bogotá: FEN.

García, B. (2007). *Proyecto pedagógico de la Gran Colombia: una ruptura frente a los ideales republicanos*. Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

García, F., Pozuelos, F. y Delgado, M. (2017). *Atender a la diversidad en escuelas unitarias*. Argentina: Revista del Cisen Tramas/Maepova.

Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Gilly, M. (1980). *Roles institucionales y representaciones*. Maitre-eleve. París: P.U.F.

Gómez, V. (1995). *Una visión crítica sobre a Escuela Nueva en Colombia*. Colombia: Revista Educación y Pedagogía.

Guerrero, A. (2002). *La sociología de la organización escolar, un marco teórico para el estudio de los efectos de la escuela*. España: Témpora.

Hammel, K. (2017). *The Colombian Escuela Nueva School Model: linking Program Implementation and learning outcomes*. Estados Unidos: Universidad Tulane.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. España: McGraw Hill.

Herrera Flores, J. (2008). *La reinención de los derechos humanos*. España: Editorial Atrapasueños.

Herrera, M. (1999). *Modernización y Escuela Nueva en Colombia: 1914-1951*. Bogotá: Plaza & Janés Editores.

Hidalgo, N. y Murillo, J. (2017). *Las Concepciones sobre el Proceso de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes*. España: UAM Ediciones.

Hunter, A. y Brewer, J. (2003): *Multimethod Research in Sociology*. En Abbas Tashakkori y Charles Teddlie (eds.) *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, California: Sage.

Iglesias, L. (1995). *La escuela rural unitaria. Fermentario para una pedagogía creadora*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata, Bs. As.

\_\_\_\_\_. (1987), *Aprendizaje vivencial de la lectura y la escritura*. Argentina: Ediciones Pedagógicas, Bs. As.

Imbachí, M. (2013). *La Escuela Nueva y las competencias lectoras desarrolladas en el área de lengua castellana*. Colombia: Universidad del Tolima.

Institución Educativa Rafael Uribe Uribe. (2020). *Anecdotario*. Calarcá: Institución RUU

\_\_\_\_\_. (2018). *Proyecto Educativo Institucional*. Calarcá: Institución RUU.

Instituto Nacional de Estadística. (2013). *Encuesta de hogares por muestreo*. Venezuela: INE.

Jiménez, B. (2011). *Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria*. España: Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado.

Jiménez, M. (1918). “Algunos signos de degeneración colectiva en Colombia y en los países similares”, Memoria, III Congreso Médico Colombiano, Cartagena de Indias. En L. López de Mesa (Ed), *Los problemas de la raza en Colombia*. Bogotá: El Espectador.

Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. (2004). *Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come* [Los métodos de investigación mixtos: un paradigma de investigación cuyo tiempo ha llegado]. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. Recuperado de <http://edr.sagepub.com/cgi/content/abstract/33/7/14>

Junker, B. (1960). *Fields work. An introduction to the social sciences*. Chicago: The University of Chicago.

Kerschensteiner, J. (1925). *El problema de la educación pública*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.

Kline, R. (2002). *A Model for Improving Rural Schools: Escuela Nueva in Colombia and Guatemala*. Estados Unidos: Universidad Harvard.

Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania.

Lancaster, J. (s.f.). *Origen y progresos del nuevo sistema de enseñanza mutua del señor Lancaster*. Londres: Borough-Road.

Little, A W. (2006). *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities*. España: Editorial Springer.

\_\_\_\_\_. (2001). *Multigrade teaching: towards an international research and policy agenda*. Estados Unidos: International Journal of Educational Development.

Londoño, R. (2002). *El pragmatismo de Dewey y la escuela nueva en Colombia*. Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Macdonald, K. y Tripton, C. (1993). Using documents. En Gilbert, N (Ed). *Researching social life*. London: Sage.

Mcewan, P. (1998). *La efectividad del programa Escuela Nueva en Colombia*. California: Universidad de Stanford.

McGinn, N. F. (1996). Resistance to good ideas: Escuela Nueva in Colombia. In L. Buchert (Ed.), *Education reform in the South in the 1990s* (pp. 29-52). Paris: UNESCO.

Mejía, J. (2002). *Una creciente oposición a la ciencia. ¿Es arrogante la ciencia? Ensayo*. Medellín: UdeA.

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Circular 30 de 2015*. Colombia: MEN.

Mogollón, O. Colbert de arboleda, V. y Levinger, B. (1977). *Hacia la Escuela Nueva*, Bogotá: Editorial Ministerio de Educación Nacional.

Muñoz, C. (2011). *Los problemas de la raza en Colombia*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.

Morse, J. M. (2003): Principles of Mixed Methods and Multimethod Research Design. En Abbas Tashakkori y Charles Teddlie (eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, California: Sage.

Mulryan-Kyne, C. (2005). *The Grouping Practices of Teachers in Small Two-Teacher Primary Schools in the Republic of Ireland*. Irlanda: Dublin City University

Sáenz-Obregón, J., Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Bogotá: Colciencias.

Oficina Regional para América Latina y el Caribe. (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. Panamá: Unicef,

Olivella, L. (2009). *De la responsabilidad social empresarial y su articulación política para la educación de los niños del sector rural Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente*. Bogotá: Universidad Javeriana.

Organización de los Estados Americanos. (2018). *Guía Interamericana de Estrategias de Reducción Luis Almagro de la Desigualdad Educativa*. Estados Unidos: OEA.

\_\_\_\_\_. (1998). *Educación en las Américas Calidad y Equidad en el Proceso de Globalización*. Estados Unidos: OEA.

Pestalozzi, E. (1976). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. México: Porrúa.

Pridmore, P. (2004). *Education for All: the paradox of multigrade teaching, Second international multigrade teaching conference: turning biases into benefits, Armidale*. Marruecos: University of New England.

Psacharopoulos, G, Rojas, C y Vélez, E. (1993). *Achievement Evaluation of Colombia's Escuela Nueva Is Multigrade the Answer?* Banco Mundial: Comparative Education Review.

Puryear, J., Barrera-Osorio, F. y Cortelezzi, M. (2014). *Escuela Activa Urbana & el aprendizaje no cognitivo*. The Inter-American Dialogue. Recuperado de <https://www.thedialogue.org/blogs/2014/11/escuela-activa-urbana-promueve-el-aprendizaje-no-cognitivo/?lang=es>

Rawls, J. (1971). *Teoría de la justicia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1979.

Reimers, F. y Chung, C. (2016). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países*. México: Fondo de Cultura Económica.

Reimers, F. (2002b). *La lucha por la igualdad de oportunidades educativas en América Latina como proceso político*. México: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.

\_\_\_\_\_. (2002). *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*. Madrid: La Muralla, S.A.

\_\_\_\_\_. (1995). *Participación Ciudadana en Reformas de Políticas Educativas*. Estados Unidos: Pensamiento educativo.

\_\_\_\_\_. (1993). *Education and consolidation of democracy in Latin America: Innovations to provide quality basic education with equity*. Cambridge, MA: Harvard Institute for International Development.

Restrepo, G. (1998). *El sistema de evaluación de la calidad de la educación en Colombia*. Bogotá: Icfes, División de Procesos Editoriales.

Rico, F. y Spirko, J. (2008). *Crónica Sobre el Gimnasio Moderno*. Colombia: Universidad Simón Bolívar.

Rogers, C. (1978). *Orientación psicológica y psicoterapia*. Madrid: Narcea.

Röhrs, H. (1993). *Georg Kerschensteiner (1852-1932)*. París: revista trimestral de educación comparada.

Rojas, C y Castillo, Z. (1998). *Evaluación del Programa Escuela Nueva*. Bogotá: Instituto SER de Investigación.

Rojas, C. y Martínez, H. (1993). *Escuela Nueva program in Colombia: Characteristics of effective schools and issues elated to going to scale*. Estados Unidos: Banco Mundial.

Roser, T. y Bustos, A. (2014). *La enseñanza en las aulas multigrado: una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado*. España: Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa.

Ruíz, O. e Ispizua, M. (1989). *La decodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Sáenz, J. (1997). *De lo biológico a lo social. Saber pedagógico y educación pública en Colombia*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.

Sandelowski, M. (2003). Triangles and crystals: on the geometry of qualitative research. *Res Nurs Health*. Newbury Park, CA: Sage.

Schatzman, L. y Strauss, A. (1973). *Fields research. Strategies for a natural sociology*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Schiefelbein, E. y Schiefelbein, P. (2008). *Evaluación de los procesos de evaluación del sistema educativo 1950-2008*. Madrid: Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.

Schiefelbein, E, et al (1996). *En busca de la escuela del siglo xxi: ¿puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia?* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Schiefelbein, E., Castillo, G. y Colbert de Arboleda, V. (1993). *Guías de aprendizaje para una escuela deseable*. Chile: Unesco/Unicef.

Sarmiento, A. (2002). Política y equidad educativas en Colombia. En F. Reimers (Ed.). *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica* (pp. 327-388). Madrid: Aula Abierta.

Serrano, J. y Castillo, O. (2007). *Educación y Neoliberalismo. El caso de la Educación Básica Rural en Colombia (1990-2002)*. Bogotá: Universidad Javeriana.

Spradley, J. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart y Winton.

Suarez, D; Liz, A. y Parra, C. (2015). *Construyendo tejido social desde la Escuela Nueva en Colombia. Un estudio de caso*. Bogotá: Revista Científica General José María Córdova.

Torres, V. (2015). *Agustín Nieto Caballero: pensamiento pedagógico y aportes a la Escuela Nueva*. Colombia: Revista Unimar.

Torres, R. (1992). *Alternativas dentro de la educación formal: el programa Escuela Nueva de Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Triana, J. (1924). *Carta al Intendente de Cundinamarca, enero 8 de 1824*. España: Archivo General de la Nación, sección República, Ministerio de instrucción pública, Tomo 106, Folio 345 vs.

Unesco. (1962). *Organización de la escuela primaria de maestro único. RECOMENDACION NUM. 52 de la XXIV Conferencia Internacional de Ginebra*. Suiza: Unesco.

Unesco-Orealc. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2000). *Primer estudio internacional comparativo sobre Lenguaje, Matemática y factores asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de educación básica*. Santiago de Chile: Unesco.

Usme, D. y Serna, V. (2016). *Pertinencia del modelo Escuela Nueva en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Vallejo, J. (1987). *Educación en Antioquia*. Cartagena: El Bodegón.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. España: Editorial síntesis.

Vásquez, W. (2011). *El Escolanovismo en el Sector Rural de Colombia: Alternativas para construir la innovación educativa de Escuela Nueva, en otros niveles escolares y en otros países*. España: Editorial Académica Española.

Vázquez, R. (2008). *Las Escuelas Rurales: Un lugar en ninguna parte. Las ciudades invisibles del mundo educativo*. España: Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado.

Villar, R. (1995). *El programa Escuela Nueva en Colombia*. Colombia: Revista Educación y Pedagogía.

Winkler, D. (2000) "Educating the poor in Latin America and the Caribbean: Examples of compensatory education". En F. Reimers (comp.): *Unequal schools, unequal chances. The challenges to equal opportunities in the Americas*. Estados Unidos: Harvard University Press.

Zuluaga, O. (1993). *La investigación histórica en la pedagogía y la didáctica*. Colombia: Universidad de Antioquia.

