

371.007
C155
Ej.1

Instituto para la Investigación Educativa
y el Desarrollo Pedagógico - IDEP



000366

EL SENTIDO DE LA EQUIDAD EN CINCO INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL DISTRITO CAPITAL

INFORME DEL PROYECTO:

***LA EQUIDAD Y LA POLÍTICA EDUCATIVA EN EL DISTRITO
CAPITAL: LAS EXPERIENCIAS EN LAS INSTITUCIONES
EDUCATIVAS DE ESTRATOS 1 y 2 DURANTE 1998-2003
(Contrato 093/03)***

**Marina Camargo Abello
Gloria Calvo
Mary Lache¹**

Bogotá, diciembre 9 de 2004

Inventario IDEP
316

¹ En el estudio colaboraron dos auxiliares de investigación, Silvana Piedrahita y Silvia Cabal, quienes contribuyeron con las tareas de lectura de algunos documentos y con la elaboración de sus fichas respectivas.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	3
PRIMERA PARTE. CONSTRUCCIÓN TEÓRICA	7
1.1. EQUIDAD Y CONTEXTO	8
1.1.1. La equidad en Bourdieu	10
1.1.2. Origen de la inequidad	11
1.1.3. Papel de la educación en la formación y transformación del capital	11
1.2. EQUIDAD, CONTEXTO Y POLÍTICA EDUCATIVA	15
1.2.1. Política educativa en un contexto de desarrollo neoliberal	17
1.2.2. Política educativa, equidad y democracia	20
1.3. EQUIDAD, CONTEXTO, POLÍTICA EDUCATIVAS Y PROGRAMAS DE POLÍTICA	21
1.3.1. Colegios en concesión	24
1.3.2. Subsidios a la demanda	25
1.3.3. Evaluación de competencias básicas y ciudadanas	27
1.3.4. Nivelación para la Excelencia	28
1.3.5. Competencias laborales	30
SEGUNDA PARTE. CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA	33
3.1. TRATAMIENTO METODOLÓGICO	34
3.1.1. Formulaciones generales	34
3.1.2. Supuestos de la investigación	34
3.1.3. La orientación cualitativa del estudio	35
3.1.4. Estudios de caso	36
3.2. DIMENSIONAMIENTO METODOLÓGICO	37
3.2.1. Consecuencias de las formulaciones teóricas	37
3.2.2. Una reflexión sobre las categorías de análisis	38
3.2.3. Los estudios de caso	
3.2.4. Los instrumentos de recolección de información	
3.3. DECISIONES METODOLÓGICAS	41
3.3.1. Casos seleccionados	41
3.3.2. Instrumentos de recolección de información	42
TERCERA PARTE. HALLAZGOS	47
CUARTA PARTE. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	56
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59

INTRODUCCIÓN

Con este informe se da curso a la construcción de cinco que buscan comprender cómo se ha desarrollado la política educativa en cinco instituciones educativas del Distrito Capital, cada una de las cuales corresponde a una política educativa orientada a la equidad. Indirectamente se analizan algunos programas de la SED orientados a atender a las poblaciones más desfavorecidas desde el punto de vista de las adquisiciones socio-culturales que afectan al desarrollo. Los programas son: subsidios a la demanda, nivelación para la excelencia, evaluación y desarrollo de competencias básicas y ciudadanas, desarrollo de competencias laborales y colegios en concesión. Con ellos se busca no sólo garantizar el acceso y permanencia de niños y jóvenes en las instituciones escolares sino mejorar la calidad en la prestación del servicio educativo, buscando nivelar las condiciones hincales de los niños y jóvenes más desfavorecidos en términos de la socialización temprana.

La elaboración teórica del trabajo intenta construir un sentido para las categorías centrales que lo guían: equidad y política educativa. La búsqueda de documentación sobre estos descriptores permitió el hallazgo de autores y temáticas que centraban la discusión en diferentes núcleos categoriales, fundamentados muchos de ellos, en autores como Pierre Bourdieu. Este autor se constituyó en fuente muy importante de la reflexión teórica realizada y contribuyó a orientar las construcciones metodológicas y las hipótesis que como hallazgos plantea el estudio. El conocimiento directo de Bourdieu -en sus fuentes originales- alentó planteamientos en relación con la desigualdad, la diferencia y la distinción, a partir de los cuales y con el modelo teórico que el autor propone, fue posible acercarse a la discusión del concepto de equidad. La pretensión no fue calcar los constructos teóricos de Bourdieu para aplicarlos a la lectura de la realidad sino, sobre todo, usarlos como herramientas teóricas que contribuyeran a dar luces sobre cuál es el papel que desempeña la educación en la sociedad en los contextos de pobreza y a desentrañar las maneras de operar de las instituciones educativas en la búsqueda de alternativas para estos grupos poblacionales.

Los intereses teóricos anteriormente planteados surgen, por supuesto, de una inconformidad con la lectura de quienes postulan una mirada reproductivista de la educación, en un sentido finalista, estático y mecanicista, de tal manera que al ser un sistema de la sociedad dividida en clases sociales, favorece a las clases dominantes y en esta medida, contribuye a perpetuar la dominación mediante mecanismos propios al mismo sistema educativo. Aunque no sea fácil mostrar de qué manera y en cuánta medida la educación contribuye a la inserción en la sociedad desde el punto de vista económico, social y cultural de quienes habitan en contextos de privación, si fue un interés del estudio, adentrarse en cinco instituciones que ofrecen educación a estos sectores para encontrar el sentido de cambio que porta lo educativo frente a condiciones adversas, a partir de la manera como se dispone y lleva a cabo la acción escolar.

Así, aunque el eje teórico del estudio estuvo dominado por Bourdieu, el equipo se aproximó a otros textos que intentaron aclarar la relación educación - modelos de desarrollo, educación - formulación de políticas educativas, educación - reformas educativas, educación - igualdad y educación - pobreza, centrando la mirada en el papel de la educación para los sectores de población a los que se refiere el estudio. La lectura de Bourdieu y de los demás autores que contribuyeron a dotar de sentido teórico al objeto de

conocimiento del proyecto² aportó respuestas a los interrogantes relacionados con la relación que establece el sistema escolar con los contextos de los estratos 1 y 2, y con los aspectos diferenciadores que intencionalmente introducen las instituciones y quienes orientan dentro de ellas la actividad escolar para atender con pertinencia a los niños y jóvenes de dichos estratos.

Con estos elementos en mente se orientó el trabajo de campo. Las preguntas que lo dirigieron no impidieron la sensibilidad necesaria frente a las dinámicas de las instituciones en el esfuerzo de integrar explicaciones y argumentos sólidos frente a cada una de ellas: Colegio Mi Pequeño París, Localidad 7 (Bosa); IED Miguel Antonio Caro, Localidad 10 (Engativá); IED San Isidro Omar Torrijos, Localidad 4 (San Cristóbal); IED Federico García Lorca, Localidad 5 (Usme); IED Comfenalco Nueva Roma, Localidad 4 (San Cristóbal)³.

En esta medida, se amplificaron las categorías que se propusieron inicialmente en la propuesta de investigación (oportunidades o ambiente de aprendizaje, pedagogías, metodologías y didácticas y resultados de los estudiantes y de la institución). La información así recolectada permitió encontrar los procesos y las estrategias con que las instituciones aspiran a promover el desarrollo de las poblaciones que atienden en cuanto al clima favorable para el aprendizaje y al aprendizaje, mismo. El trabajo por la equidad y dirigido a promoverla se entendió orientado al conocimiento de los problemas particulares de los contextos y a las maneras como estos problemas se comprenden y trabajan en la institución educativa desde el punto de vista pedagógico y de la convivencia.

Finalmente, y en razón a lo expuesto el estudio respondió las inquietudes formuladas inicialmente en torno a: (1) qué experiencias pueden aportar las instituciones educativas partícipes de los programas subsidios a la demanda, nivelación para la excelencia, evaluación y desarrollo de competencias básicas y ciudadanas, desarrollo de competencias laborales y colegios en concesión relacionadas con el ofrecimiento de mejores ambientes de aprendizaje para los estudiantes y mejores oportunidades de trabajo académico; (2) qué estrategias institucionales y pedagógicas han encontrado viables las instituciones seleccionadas para promover un desarrollo adecuado de los estudiantes, según los contextos particulares en que se encuentran estas instituciones y dadas las problemáticas que se ven abocadas a atender; (3) qué logros reportan las experiencias llevadas a cabo en cuanto a mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes y aprendizaje significativo y qué ruta es posible reconstruir para el logro de ese aprendizaje; (4) cómo logran mostrar las instituciones educativas estudiadas la evolución de sus procesos de avance hacia el logro de una mayor equidad.

En otras palabras, los puntos anteriores condujeron a responder la pregunta de investigación formulada: ¿Cuáles son los aprendizajes que reportan las instituciones educativas de los programas de subsidios a la demanda, nivelación para la excelencia, evaluación y desarrollo

² Aunque el eje de la lectura documental ha sido Bourdieu, el equipo se ha aproximado a otros textos que intentan aclarar la relación educación-modelos de desarrollo, educación-formulación de políticas educativas, educación-reformas educativas, educación-igualdad y educación-pobreza, centrando la mirada en el papel de la educación para los sectores de población a los que se refiere el estudio.

³ Las cinco instituciones fueron seleccionadas de común acuerdo con el IDEP y la SED.

de competencias básicas, en valores y laborales y colegios en concesión, relacionados con promover la igualdad de oportunidades educativas en los estratos de menores ingresos y oportunidades socio-culturales para los niños y jóvenes del distrito, y relacionados también con ofrecerles oportunidades de aprendizaje que logren evidenciar avances significativos respecto de su situación inicial?

La organización de este informe atendió al marco anteriormente presentado. La primera parte contiene los referentes conceptuales del estudio los cuales se desarrollaron a través de la discusión de las relaciones equidad – contexto; equidad – contexto – política educativa y equidad – contexto – políticas educativas - programas estudiados a través de las instituciones seleccionadas, con los que se busca dar respuesta a la inequidad educativa. La primera de las relaciones expone el origen de la inequidad y el papel de la educación en la formación y transformación del capital social y cultural de los actores sociales. La segunda relación define las orientaciones básicas de política en un contexto de desarrollo neoliberal y con referencia a la democracia. La tercera relación aborda las políticas educativas distritales para el fomento de la equidad que orientó la lectura de las instituciones desde las intencionalidades con que se formularon.

En la segunda parte se documenta el trabajo teórico y metodológico del estudio a través de la explicitación de los presupuestos teóricos con sus implicaciones metodológicas, de la reflexión sobre las categorías de análisis y del planteamiento de las maneras como se realizó el estudio de casos.

La tercera parte está dedicada a los resultados obtenidos organizados alrededor de algunas hipótesis que resumen la discusión y reconstrucción del objeto de estudio con la información obtenida.

La cuarta parte se destina a las conclusiones y recomendaciones. A través de ellas se intentó dar cuenta de los principales aportes del estudio en relación con la toma de decisiones de política, la elaboración de proyectos y programas por parte de los administradores de la educación y de los distintos actores escolares elaborados a partir de las lecciones que aporta la experiencia de cada uno de los casos estudiados, sus avances y puntos neurálgicos. Se intentó mostrar aquellos aspectos susceptibles de ser ensayados y enriquecidos en otros espacios escolares que atienden este tipo de poblaciones, construidos a través de las hipótesis y análisis teóricos que ofrecieron comprensión a los problemas a que se abocan las instituciones en contextos deprimidos.

Al final de informe se incluyen las referencias bibliográficas.

PRIMERA PARTE

CONSTRUCCIÓN TEÓRICA

1.1. EQUIDAD Y CONTEXTO

El mundo social es una trama de relaciones construidas cotidianamente por los sujetos, aunque ello no se lleve a cabo de manera conciente. Según Bourdieu (1998) el *oficio* de los actores sociales es construir ese mundo, construcción que se lleva a cabo desde algún lugar marcado por *las posiciones que ocupan en el espacio social*. Desde estas posiciones (diferentes, en relación de proximidad y orden) los actores construyen el espacio social y son construidos por él, orientan su acción y hacen visibles sus prácticas. Decir que ello es así de manera conciente o no significa que los sujetos adquieren, a través de mecanismos e instituciones como la familia, los medios de comunicación y la institución escolar, entre otros, un conjunto de disposiciones, sobre las que no siempre existe la posibilidad de opción, que les permite moverse y sobrevivir en la sociedad. En esta forma el espacio social se constituye en “la realidad primera y la última, ya que dirige hasta las representaciones que los agentes sociales pueden tener sobre ella” (Bourdieu, 1998: 39).

La noción de espacio social⁴ permite entender, entonces, las diferencias individuales y grupales existentes en una sociedad, los mecanismos diferenciadores, y cómo desde las adquisiciones más tempranas estas diferencias van teniendo lugar. Significa que las características intrínsecas y relacionales de una posición social se adquieren y configuran un estilo de vida, una manera de actuar, unas formas de ver el mundo, los cuales son expresión de la posesión de unas prácticas y bienes propios a esa posición social. *Habitus* es el concepto acuñado por Bourdieu para dar cuenta de estas maneras de operar las diferencias. El *habitus* es producto de las posiciones sociales, de los condicionamientos sociales a ellas, y, como ellas, están diferenciados y “son operadores de distinción: ponen en juego principios de diferenciación diferentes o utilizan de modo diferente los principios de diferenciación comunes” (Bourdieu, 1998: 33).

“Estructuras estructuradas, principios generadores de prácticas distintas y distintivas –lo que el obrero come y sobretodo su manera de comerlo, el deporte que practica y su manera de practicarlo, sus opiniones políticas y su manera de expresarlas difieren sistemáticamente del consumo o de las actividades correspondientes del industrial –, estructuras estructuradas, los *habitus* son también estructuras estructurantes, esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, de gustos, diferentes. Producen diferencias diferentes, operan distinciones...” (Bourdieu, 1998: 33 y 34).

De otra parte, las preferencias de los individuos, a partir de la oferta de bienes y prácticas sociales posibles en la sociedad y de la posición social les permite *tomas de posición* mediante las cuales luchan para conservar o transformar la posición social (Bourdieu, 1998: 38). Si bien el *habitus* y las *tomas de posición* dirigen las representaciones y prácticas de los actores y los sitúa conciente y de manera más o menos explícita en relación con otros, también permiten posibilidades de cambio en la medida en que la sociedad los ofrece y que los sujetos adquieren las disposiciones para lograrlo. Este planteamiento contradice los postulados reproductivistas lineales.

“..., el espacio de las posiciones sociales se retraduce en un espacio de tomas de posición por intermedio del espacio en las disposiciones (o de los *habitus*); o, en otros términos, al sistema de separaciones diferenciales que define las diferentes posiciones en las dos

⁴ El espacio social tiene una connotación histórica y social, que lo hace cambiante a lo largo de los tiempos.

dimensiones mayores del espacio social corresponde un sistema de separaciones diferenciales en las propiedades de los agentes (o de las clases construidas de agentes), es decir en sus prácticas y en los bienes que ellos poseen” (Bourdieu, 1998: 32).

De lo dicho se desprende que el agente social se relaciona con el mundo en un doble sentido: como determinación y, en esta medida, cuenta con un conjunto de disposiciones sedimentadas que constituyen sus determinaciones y orientaciones para la acción, dadas por el *habitus*; pero el *habitus* no es completamente determinante de las conductas, es potencia, es principio generador que permite a los agentes enfrentar diversas situaciones, así como está compuesto por la interiorización de estructuras externas también lo está por reacciones a ellas, que movilizan acciones con posibilidades de cambio, en la medida en que la oferta de la sociedad lo permita y que los actores sociales puedan acceder a ellas, a partir de las *tomas de posición*.

El *habitus* adquiere, entonces los siguientes sentidos (Bourdieu, 1995):

- ♦ Conjunto de relaciones históricas “depositadas en los cuerpos individuales” bajo la forma de esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción.
- ♦ Mecanismo estructurante que opera desde dentro de los agentes, sin ser estrictamente individual ni completamente determinante de las conductas.
- ♦ Principio generador de las estrategias⁵, sistemáticas y *ad hoc*, que permite a los agentes enfrentar situaciones muy diversas. Sistemáticas, en la medida de la intencionalidad y racionalidad; *ad hoc* en cuanto desencadenadas por el encuentro con un campo particular.
- ♦ Colectivo individualizado e individualidad biológica colectivizada por la socialización.
- ♦ Producto de la interiorización de las estructuras externas y capacidad de reacción frente a las solicitudes del campo, en forma, a grandes rasgos, coherente y sistemática.
- ♦ Matriz generativa, históricamente constituida, con arraigo institucional y, por consiguiente, socialmente diferenciada.
- ♦ Operador de una racionalidad práctica, inmanente a un sistema histórico de relaciones sociales y, por consiguiente, trascendente al individuo.
- ♦ Es creador e inventivo pero dentro del límite de su estructura.
- ♦ Situación sedimentada en potencia.

En algunos de los anteriores atributos del *habitus* aparece la noción de *campo*. Por campo se entiende el conjunto de relaciones objetivas entre las posiciones sociales de los actores, las cuales están ancladas a distintas formas de poder o de capital. Está integrado por quienes participan en él a partir del capital que se hace eficiente en dicho campo (el cultural, para el campo educativo), de la creencia en las recompensas, ganancias y sanciones que en él existen, de la búsqueda de las dos primeras, y así como llenan los espacios vacíos que en él se encuentran, compiten por el monopolio del capital que en él

⁵ Se entiende no tanto como intención o meta conciente sino en cuanto despliegue activo de líneas de acción, congruente con los intereses y activada por ellos, objetivamente orientadas, racionalmente organizadas y deliberadamente encaminadas hacia metas claramente percibidas. De esta manera, forman configuraciones coherentes y socialmente inteligibles (Bourdieu, 1995).

circula. Como espacio de rivalidad, competencia y conflicto es dinámico, posee cierto grado de indeterminación, se presenta con la probabilidad y la capacidad de modificar su estructura por las relaciones entre sus miembros y la acción que permite modificar la distribución y el peso relativo de las formas de capital propias del campo (Bourdieu, 1995: 25). Así, *campo* y *habitus* están estrechamente relacionados, no es posible entender el uno sin el otro y se definen mutuamente en términos relacionales y funcionales. Para Bourdieu la sociedad, como noción, se sustituye por el *campo* y el *habitus*.

Estas categorías están a la base de la comprensión de la problemática de la equidad así como de las posibilidades y límites de las intervenciones de política estatal y gubernamental, en el *campo educativo*. En el campo educativo el poder y la distinción están dados fundamentalmente por el mayor peso relativo del capital cultural, en relación con los demás capitales existentes en la sociedad, de tal manera que el campo expresa las relaciones objetivas entre las posiciones de quienes con su saber y hacer se relacionan dentro de él. Se reconoce aquí que al hacer referencia al campo educativo se establece un anclaje categorial con el núcleo de capital que lo constituye con carácter preeminente y con las configuraciones de saber y poder que este campo instaura.

En razón a lo dicho, en esta primera parte, la reflexión se centra en estos dos problemas: la equidad y el contexto por una parte y la equidad, el contexto y la política educativa por la otra, a los cuales se expresan articuladas las nociones de *habitus* y *campo*, así como los distintos tipos de capital y su relación entre ellos.

1.1.1. La equidad en Bourdieu

Aunque Bourdieu no utilizó este concepto si trabaja sobre la desigualdad, la diferencia y la distinción, a partir de los cuales y con el modelo teórico que propone, es posible acercarse a la discusión del concepto de equidad. Sin embargo concibe que “La noción de igualdad se presta a confusión” (Bourdieu, 1998: 168).

“Se puede pensar en “democratizar” la relación pedagógica. ...mientras más autoritaria es la relación pedagógica, más favorable es para los hijos de las clases dominadas, mientras que una relación democrática, igualitaria, es favorable a los privilegiados, porque ellos saben cómo dominar una situación de *laissez-faire*. En ese caso, se confunde la democratización, en tanto que igualdad de oportunidades de ingreso, con la democratización en la relación pedagógica. Pero bajo la palabra “democratización” se puede también meter la igualdad entre el profesor y sus adjuntos en el interior del cuerpo de profesores. Lo que ponemos por delante es el acceso más igualitario a la enseñanza de todas las categorías, muchachas y muchachos, ricos y pobres..., pero tenemos en la cabeza otras ideas de democratización. Dicho de otro modo, es una consigna sincrética, confusionista ...” (Bourdieu, 1998: 168 y 169).

Con la introducción hecha en el las páginas precedentes es posible ingresar a la presentación del origen de la inequidad a cuya raíz se encuentran la noción de capital, central para la comprensión de la equidad y para el reconocimiento del papel del contexto en la configuración de las diferencias económicas, culturales y sociales. Los sujetos y los grupos sociales se distribuyen en el espacio social en función de su posición, siguiendo los

principios de diferenciación considerados los más eficientes en las sociedades más avanzadas: el capital económico y el capital cultural.

1.1.2. Origen de la inequidad

La noción de capital es central, para entender cómo se ingresa al mundo social en unas determinadas posiciones y posibilidades de tomas de posición y para clarificar cómo se participa en el *campo social* y en el *campo educativo*. El capital es un principio diferenciador que permite posicionarse y ser posicionado en términos de distinción, diferencia, separación, rasgo distintivo, no de manera natural, sino por las propiedades de la relación establecida entre los constructos arriba mencionados. De esta manera, lo que comparten o en lo que se diferencian los individuos y los grupos sociales depende de la proximidad o separación con relación al capital que poseen. Los agentes se distribuyen en el espacio social según el volumen global de capital que poseen y según la estructura de su capital o sea, según el peso relativo de los diferentes tipos de capital (económico y cultural) en el volumen total de su capital. “Las distancias espaciales sobre el papel equivalen a las distancias sociales” (Bourdieu, 1998: 30).

Las diferencias existentes en el espacio social se asocian a distintas posiciones (bienes, prácticas y sobre todo maneras) que funcionan en la sociedad como diferencias constitutivas o *signos distintivos* del sistema social⁶. Lo que se requiere es reconocer esos signos distintivos específicos, los rasgos que constituyen las diferencias significativas en los espacios simbólicos⁷, los mecanismos “que aseguran la reproducción del espacio social y del espacio simbólico, sin ignorar las contradicciones y los conflictos que pueden estar en el principio de su transformación” (Bourdieu, 1998: 40).

1.1.2. Papel de la educación en la formación y transformación del capital

“Es casi un lugar común afirmar que la escuela no garantiza la equidad educativa. Pese a múltiples esfuerzos parece existir un circuito que ofrece una educación de calidad para los sectores más favorecidos y otro que no logra atender los requerimientos de ciertos grupos para que sea significativa su permanencia en la escolaridad” (Camargo y otras, 2004: 1).

Las instituciones sociales (entre las cuales la familia y la escuela ocupan un lugar privilegiado) desempeñan un rol fundamental en la formación del individuo en el oficio de actor social. En particular, la institución escolar *contribuye* a reproducir la distribución del capital cultural existente en la sociedad y con ello a la reproducción de la estructura del espacio social. Esta reproducción “se opera en la relación entre las estrategias de las familias y la lógica específica de la institución escolar” ya que esta última tiende a proporcionar al capital cultural detentado por la familia y transmitido en la educación temprana el capital escolar (títulos, credenciales).

⁶ Según Bourdieu no puede confundirse las diferencias existentes en la práctica con las diferencias logradas en la investigación. Lo que define su modelo son las distancias *predictivas* de recuentos, afinidades, simpatías y descos. “... la proximidad en el espacio social predispone al acercamiento...” (Bourdieu, 1998: 36).

⁷ Espacios que construye el lenguaje sobre la realidad.

“Las familias son cuerpos articulados animados por una tendencia a perpetuar su ser social con todos sus poderes y sus privilegios” (Bourdieu, 1998a: 108 y 109). “Las familias invierten en la educación escolar ... tanto más cuanto que su capital cultural es más importante y cuanto que el peso relativo de su capital cultural en relación con su capital económico es más grande –y también, en la medida en que las otras estrategias de reproducción (en especial estrategias de sucesión en vista de la transmisión directa del capital económico) son menos eficaces o menos rentables relativamente...” (Bourdieu, 1998a: 109).

Este modelo permite entender el distinto interés que guía a las familias en la educación; las diferenciaciones entre las instituciones escolares, la forma en que las sociedades se perpetúan o cambian bajo el efecto de las contradicciones específicas del modo de reproducción escolar. Este proceso se lleva a cabo mediante procesos complejos, a través de los cuales la institución escolar contribuye a reproducir el capital cultural, que no pueden reducirse a una tesis simple y mecánica de reproducción del sistema social a través del sistema escolar⁸ (Bourdieu, 1998a: 125).

El sistema escolar –aún con su apariencia de igualdad- y los mecanismos con que opera separa a los detentores del capital cultural heredado de los que están desprovistos de él, manteniendo las diferencias sociales preexistentes mediante la institucionalización de *fronteras sociales*. Sin embargo,

“De hecho, los agentes sociales, alumnos que escogen una vocación o una disciplina, familias que escogen un establecimiento para sus hijos, etc., no son partículas sumisas a fuerzas mecánicas que actúan bajo la presión de *causas*; no son tampoco sujetos concientes y conocedores actuando con pleno conocimiento de causa, como creen los defensores de la *teoría de la acción racional*... ...los agentes sociales son agentes concientes dotados de un sentido práctico... sistema adquirido a partir de preferencias, de principios, de visión y de división (... un gusto); y también sistemas de estructuras cognoscitivas duraderas (que son en lo esencial el producto de la incorporación de estructuras objetivas) y de esquemas de acción que orientan a percibir la situación y la respuesta adecuada. El *habitus* es esa especie de “*intention in action*”, como dice John Searle, un filósofo norteamericano contemporáneo, con un sentido práctico de lo que hay que hacer en una situación dada –lo que se llama en deportes el sentido de la jugada, es decir, ese arte de *anticipar* el futuro del juego, de adivinar lo que está inscrito en líneas punteadas en el estado presente del juego” (Bourdieu, 1998a: 116 y 117).

Sin embargo, para Bourdieu y Passeron (s.f.) la escuela ejerce una violencia simbólica en un doble sentido: Por un lado, a través de las relaciones de fuerza que los grupos o clases ejercen como poder arbitrario y que condicionan la comunicación pedagógica que depende de la imposición e inculcación de una determinada educación y forma escolar que es, en

⁸ Bourdieu discute el tratamiento pesimista y finalista que se le ha dado a su tesis de la reproducción criticando así a sus opositores: “...la alternativa del mecanicismo o del facilismo, robadas por la noción de *habitus*” (Bourdieu, 1998a: 157). “...se puede llegar a dos lecturas totalmente opuestas: una lectura de tipo mecanicista (el sistema escolar es una mecánica, un engranaje fatal que, sistemáticamente, reproduce), y al lado de esta lectura fatalista, una lectura finalista (el sistema escolar es la mano de la burguesía, es el complot)” (Bourdieu, 1998a: 158). “... veinte años después, todo el mundo está de acuerdo en reconocer como evidente que el sistema escolar reproduce” (Bourdieu, 1998a: 160). Al mismo tiempo, acerca de las bondades progresistas atribuidas al sistema escolar en la época en que sale su libro dice: “*La reproducción* ... propone una verdad que sacude las estructuras mentales, que cambia la visión del mundo. Antes el sistema escolar aparecía como un lugar al que se iba para aprender cosas universales, progresistas, etc. Llega un mensaje que sacude las ideas recibidas mostrando que el sistema de enseñanza produce efectos conservadores” (Bourdieu, 1998a: 157).

última instancia una arbitrariedad cultural; por otro, mediante la selección y definición de los significados que se imponen e inculcan por ser digno de ser reproducidos. Estos elementos contribuyen a reproducir el capital cultural que circula en la sociedad y por esta vía se reproduce, también la estructura social. La escuela se constituye así en una instancia legítima de imposición de una arbitrariedad cultural que se inculca como cultura legítima. Es así como el éxito de la acción pedagógica está en función de la consonancia que exista para los actores entre el código cultural que dominan y que les es transmitido a través de la acción educativa familiar y el código cultural de la comunicación pedagógica. Reconocer la distancia entre estos códigos permite acercarse a la búsqueda de un papel distinto al reproductivo por parte de la institución educativa. Ello se hace posible por cuanto la acción pedagógica implica un trabajo con la duración suficiente para formar *habitus* y así perpetuar en las prácticas la arbitrariedad cultural interiorizada.

Así, la pregunta por la equidad permite repreguntar: ¿cuál es el papel de la escuela frente a la búsqueda de equidad? ¿La garantiza? ¿qué puede proponerse en relación con la igualación de oportunidades? Si bien el sistema escolar no es el encargado de la igualación de oportunidades y de la democratización de la cultura, "Es porque conocemos las leyes de la reproducción por lo que tenemos alguna oportunidad de minimizar la acción reproductora de la institución escolar" (Bourdieu, 1998a: 160).

Así como el origen social marca una diferencia importante con relación al capital que se posee, la institución escolar puede brindar un conjunto de oportunidades culturales que permitan tomas de posición distinta en los diferentes campos de la sociedad, preparando a los actores para conocer las reglas de juego que los rigen, ocupar los espacios vacíos en ellos y participar por sus estímulos y ganancias, con el capital propio del campo y por su monopolio. Para la institución educativa el reto se encuentra en las oportunidades que ofrece a los individuos para acceder con un mayor equilibrio a aquello que no ofrece el origen social. Las bibliotecas, los museos, la apreciación musical, los espacios arquitectónicos contribuirían a elevar el capital cultural determinado por las condiciones sociales y sensibilizarían al educando formando en él otros gustos y potenciales, demandas que en último término podrían estar relacionadas con la ciudadanía y la democracia.

Lo que puede hacer la institución escolar está relacionado con: 1) "no reforzar la desigualdad, no redoblar, mediante su eficacia específica, esencialmente simbólica, las diferencias ya existentes entre los niños que le son confiados"; 2) ponerse "en guardia contra el efecto de destino mediante el cual la institución escolar transforma las desigualdades previas en desigualdades naturales; "no hacer jamás juicios de valor sobre sus alumnos; ... excluir todos los juicios de valor que afectan a la persona" (Bourdieu, 1998a: 161); 4) reconocer el poder de las asignaturas en la constitución de la identidad e imagen de los sujetos escolares (Bourdieu, 1998a: 162); 5) "combatir la jerarquización de las actividades (teóricas y empíricas) de las disciplinas, etc., o cuando se predica la unificación del saber, son recomendaciones que son buenas para la ciencia, para la razón, y también buenas para la democracia" (Bourdieu, 1998a: 165); 6) Tomar en cuenta, hacer pública, la competencia, que ya existe y es desigual, "con la intención de poner en marcha mecanismos para impedir las consecuencias funestas" (Bourdieu, 1998a: 166); 7) "echar a andar mecanismos de protección", si se aclara la situación en claro, "se descubre también que es necesario echar a andar mecanismos compensatorios" (Bourdieu, 1998a: 166), tomar

en cuenta las desigualdades existentes y compensar sus efectos; 8) “velar porque la enseñanza no deje lagunas inadmisibles, porque perjudican el éxito del conjunto de la empresa educativa. Esto es contra la tendencia a suponer conocidas cosas absolutamente fundamentales”⁹ (Bourdieu, 1998a: 169 y 170).

Ello no le impide admitir que frente al poder de la institución escolar los individuos emplean estrategias que les permite sobrevivir a las coacciones que ella impone, lo que genera aprendizajes importantes¹⁰. No son sujetos pasivos ni condicionados a lo que los determina, por fuerte que esto sea.

En esta medida, se reconoce a la institución educativa como factor de cambio en la medida en que tenga la capacidad para generar una acción pedagógica alternativa para que los niños y jóvenes encuentren allí las herramientas para las cosas de una manera distinta a como acostumbran a hacerlas y a como las hacen sus progenitores o formadores iniciales. La vida cotidiana tiene otras visiones y orientaciones que reconstruyen la cultura adquirida inicialmente, adquiriendo un significado y sentido práctico distinto. Ello es visible, por ejemplo en las actitudes y valores frente al orden, a la disciplina, a la presentación personal, en las expresiones y códigos lingüísticos y en las concepciones que adquieren los niños y jóvenes a partir de la formación en las instituciones educativas. En resumen, el impacto de las instituciones escolares radica en su capacidad para transformar el sistema social en que ellas se encuentran, a partir de la intencionalidad de cambio con que se realiza la acción pedagógica.

⁹ Lo dice ya en *Los herederos*: “hay cosas de las cuales todo el mundo hace como si todos las poseyeran, mientras que solamente algunos las dominan; por ejemplo, el hecho de saber tomar notas, el hecho de saber hacer una ficha, utilizar un diccionario, el uso de las abreviaturas, la retórica de la comunicación, la organización de un fichero, la creación de un índice, la utilización de un fichero descriptivo de un banco de datos, de una biblioteca, el uso de instrumentos informáticos, la lectura de cuadros estadísticos y de gráficas. La tecnología del trabajo intelectual no solamente no se nos enseña sino que es menospreciada” (Bourdieu, 1998a: 169 y 170).

¹⁰ Aplicado a su experiencia en un internado Bourdieu dice: “Me pregunto, a veces, de dónde me viene la capacidad de comprender y también de anticipar la experiencia de situaciones que no he conocido...” (Bourdieu, 1998a: 70).

1.2. EQUIDAD, CONTEXTO Y POLÍTICA EDUCATIVA

La preocupación por la equidad tiene extensión internacional. En particular, los países latinoamericanos y del caribe buscan modelos de desarrollo integrales que hagan frente a las políticas de las décadas precedentes cuyo eje principal sea la equidad en el marco del movimiento globalizador contemporáneo (Cepal, 2000).

Lo primero a lo que se ve enfrentado un país con altos índices de pobreza es a la desigualdad, una desigualdad que se reproduce intergeneracionalmente en la misma forma en que lo hace la pobreza. “Los análisis realizados por la Cepal demuestran que las desigualdades obedecen a una conjunción de factores educativos, demográficos, ocupacionales y patrimoniales” (Cepal, 2000: 22). Por tanto, se considera que si se quiere lograr una mayor estabilidad económica y obtener una mayor equidad social, sobre estos aspectos se deben encaminar las políticas de reestructuración.

Para solucionar los problemas de la inequidad es necesario “ (...) romper las estructuras de reproducción intergeneracional de la pobreza y la desigualdad, mediante acciones que apunten a los cuatro canales fundamentales que las determinan –el educativo el ocupacional el patrimonial y el demográfico (...)” La educación debe proporcionar conocimiento e información que sea equitativa para todos y de esta manera que haya oportunidades igualitarias para transitar al mercado laboral (Cepal, 2000: 37).

Se considera que la educación es una herramienta crucial para superar la desigualdad social y económica, permite un ambiente educativo distinto en los hogares futuros y, como consecuencia, un mejor rendimiento educativo en las generaciones venideras, genera mayores oportunidades para la incorporación al mercado laboral y posibilita acercamientos a la tecnología sobre la que se sustenta la cultura moderna. No obstante, los avances logrados en Latinoamérica no han sido muy significativos:

- ♦ A diferencia de los estratos altos de población, algunos sectores, se ven afectados por un nuevo tipo de analfabetismo, caracterizado por la ausencia de oportunidad para acceder a los medios de información y comunicación que tienen como herramienta la tecnología que si lo logran los estratos altos.
- ♦ A nivel de primaria los países latinoamericanos presentan un aumento en cobertura pero en la educación secundaria y universitaria el nivel es más bien bajo. Los estudiantes de sectores de bajos ingresos tienden a repetir cursos con mayor frecuencia que los de estratos altos, lo que hace que los primeros no permanezcan dentro del sistema.
- ♦ En muchos países la calidad de la educación sigue siendo muy segmentada con respecto a los estratos sociales y a nivel interregional. Los ambientes urbanos presentan mayor calidad que los rurales, pero así mismo dentro del ambiente urbano la calidad difiere en relación a los ingresos.

El reto que se le plantea a las políticas educativas es ofrecer una educación mas continua y así mismo mejorar la calidad de la oferta. Para ello se torna necesario, formular programas y estrategias encaminados a intervenir el ambiente familiar y comunitario donde se forman

los niños antes de entrar a la escuela, mejorar los contenidos y proporcionar oportunidades para la inserción laboral (Cepal, 2000).

Es importante destacar que la contribución de la educación a la equidad es parcial y de largo plazo. En el primer sentido, sólo puede entenderse el combate de la inequidad de manera integral, donde se entrelazan reformas económicas, políticas y sociales hacia la construcción de países más desarrollados. En segundo término, “Los efectos potenciales de la educación sobre la equidad son a largo plazo y, lo que es más importante, no se producirán en ausencia de una dinámica generación de empleos” (Cepal, 2000: 47).

A nivel nacional, los problemas de equidad provenientes de las diferencias dadas por los contextos son de conocimiento de los gobiernos. Reiteradamente se encuentran análisis y argumentos referidos a las diferencias significativas, asociadas a los contextos, de los resultados educativos que producen las instituciones escolares. En razón a ello se han propuesto distintos programas y estrategias encaminados a atenderlos, entre los que se cuenta a nivel distrital las siguientes: subsidios a la demanda para ampliar cobertura y dar curso a problemas de financiación del servicio público educativo; la evaluación y desarrollo de competencias básicas y en valores como propuesta que deriva en modelos pedagógicos y didácticos a partir de los saberes previos de los estudiantes, nivelación para la excelencia, programa que se ocupa de la calidad de los aprendizajes y promoción de competencias laborales para incrementar el espectro de conocimiento y posibilidades de acción productiva de las instituciones escolares. Los planteamientos que orientan estas políticas se corroboran con autores como Reimers (2001: 290) para quien en condiciones educativas apropiadas es posible reducir sensiblemente estas diferencias y que todos los niños pueden aprender a niveles igualmente altos de excelencia.

Sin embargo, la pregunta por la equidad, el contexto y la política educativa remite al análisis de los modelos de desarrollo en que las formulaciones se inscriben e inevitablemente a la discusión actual sobre el desarrollo neoliberal y las políticas públicas. A propósito es importante destacar el debate que sostienen Juan Carlos Tedesco (2003) y Emilio Tenti (2003). Para ambos la institución escolar está llamada a ser resignificada en el mundo contemporáneo pero por razones distintas para cada uno. Aunque comparten la opinión sobre el momento crítico que atraviesan las instituciones sociales encargadas de sentar las bases de la estructuración y ordenamiento social (familia y escuela), ubican el origen de la crisis y la intensidad del papel de la escuela para contribuir a solventarla de manera diversa.

De esta manera, los autores mencionados coinciden en señalar dos retos para las escuelas: aprender a aprender (dimensión cognoscitiva) y aprender a vivir juntos (dimensión política y ciudadana). Sin embargo, mientras para Tedesco la función actual de la escuela es proporcionar los marcos de referencia estables para enfrentar unos cambios relacionados con la desinstitucionalización de la sociedad en el marco de un nuevo capitalismo que ha perdido su papel hegemónico y ha logrado debilitar los vínculos sociales de los individuos, acentuando la exclusión, para Tenti el papel hegemónico del capitalismo es evidente así como el papel que juega el lugar que se ocupa en la estructura social (de distribución de riqueza, espacial, familiar, etc.) en determinados comportamientos. Ello, junto con la relevancia que han adquirido agencias socializadoras distintas a la escuela conduce a

relativizar el papel de esta última como lugar privilegiado para la socialización política. La crisis de sentido actual en un mundo donde predomina la lógica del mercado conducen a pensar que la escuela es cada vez más irrelevante como ámbito de producción de hegemonía cultural y política. Aunque como el mismo autor lo destaca, “ello no autoriza a la lisa y llana condena a la escuela. Ésta sigue siendo el único ámbito donde es posible realizar ese trabajo que requiere toda transmisión cultural exitosa (Tenti, 2003: 29).

Lo anterior remite al proyecto a una reflexión más profunda sobre la escuela y la equidad y sobre la manera en que la política educativa intenta promoverla. Más aún cuando los programas en los que se inscriben las instituciones seleccionadas son programas orientados a la búsqueda de la equidad.

1.2.1. Política educativa en un contexto de desarrollo neoliberal

Se atribuye al derrumbe del proyecto socialista en Europa Oriental la consolidación de una revolución liberada caracterizada de distintas maneras según los escenarios: en el mundo académico e intelectual las tesis neoliberales ganaron importantes espacios y favorecieron la instalación de valores, categorías y conceptos de análisis y trabajo; la crítica a el pragmatismo del libre mercado evidencian este cambio; en el mundo de la política, de la economía, de la producción cultural y artística y de la cotidianidad del ser humano ha sido colonizado y dominado por las relaciones mercantiles; los proyectos alternativos intentan señalar caminos hacia una emancipación del ser humano y a la construcción de una sociedad más humana (Estrada Álvarez, 2004).

Con respecto a la inscripción, en los últimos años, de la política educativa en un modelo de desarrollo neoliberal que ha logrado instaurar un pensamiento único en el mundo, los hallazgos de la revisión son muy dicentes e invitan a su profundización:

En primer lugar, se perciben cambios en el paradigma neoliberal aunque se mantienen las ideas fuerza que lo definen y caracterizan desde sus inicios (Ezcurra, 1998; Noguera, 2003). Ello se apoya en la caracterización del neoliberalismo en tres etapas: la primera o fundacional, la estatal y la de *aggiornamiento*.

- ♦ La etapa fundacional (1947 a 1977) argumenta como tesis básica: el mercado es el instrumento por excelencia para la asignación de recursos y la satisfacción de necesidades. En consecuencia, se critica el Estado de Bienestar y su papel redistributivo y se procede a su reducción. La teleología del modelo es: crecimiento económico, mayor ganancia de sector privado, reducción de costos salariales y contención del gasto público (Ezcurra, 1998). Los países latinoamericanos y del caribe consideran fundamental su mayor incorporación a una economía mundial (años 70's) e implementan ciertas reformas para abrir la economía a la competencia externa (CEPAL, 2000). Las primeras experiencias neoliberales lograron imponerse con la irrupción de las dictaduras militares en los países del Cono Sur en los años setenta, fundamentado en concepciones monetaristas de la Escuela de Chicago y de los seguidores de las posturas de Milton Friedman (Estrada Álvarez, 2004).

- ♦ La etapa estatal (fines de los 70) se concentra en los llamados ajustes estructurales. Durante este periodo el mercado mundial pasa a considerarse el principal mecanismo de asignación de recursos, exacerbando la búsqueda de competitividad y con ella la reducción del costo de la fuerza de trabajo y los salarios. A principios de los 80 la "ortodoxia neoliberal" es rearticulada por el pensamiento neoconservador, "dando lugar a una nueva síntesis: 1) promoción de valores democráticos de raíz liberal; 2) expansión mundial y homogenizadora del modelo (globalización neoliberal) que tuvo alcances planetarios (Ezcurra, 1998).

Puede afirmarse que el neoliberalismo no es sólo un proyecto económico y social; ha creado un conjunto de ideas que hegemonizan las formas de pensar y de sentir (Posada, 1995). Desde los 80's empiezan a incrementarse los niveles de pobreza. La población de menores ingresos y de ingresos medios se ve afectada. Una amplia población se precipita a la pobreza absoluta y en consecuencia aparece una vulnerabilidad de masas en ascenso y precarias condiciones de existencia que tienden a generalizarse. Ello es resultado de la inequidad en la distribución del ingreso propia del modelo neoliberal, lo que a su vez contribuye a no hacerlo sostenible políticamente por provocar erosión del consenso social mínimo necesario, generalización de conflictos distributivos y aparición de alternativas o movimientos anti-reforma (Ezcurra, 1998). En este contexto y frente al diagnóstico conocido como "la década perdida" se da un nuevo cambio: "la transformación productiva con equidad", caracterizado por la exigencia de los organismos internacionales de fuertes políticas de "ajuste" e importantes reformas económicas, para la realización de nuevos desembolsos a los países (Noguera, 2003). Durante este periodo los países latinoamericanos y del caribe desaceleran el proceso de apertura.

En conclusión, la década del 80 marcada por la crisis capitalista mundial conduce al ajuste estructural de los programas del Fondo Monetario Internacional que al ser adoptados en diferente medida por los países de América Latina produjo efectos variados en relación con el crecimiento y con los programas estabilizadores y compensatorios posteriores.

- ♦ La etapa de *Aggiornamento* (90's) deviene de los efectos desfavorables de los ajustes, para la población más, los cuales no fueron coyunturales y condujeron a determinar que no era suficiente el merecimiento para superar la desigualdad. Por tanto, aunque se sigue promoviendo un máximo de acumulación con políticas distributivas, se revaloriza el papel del estado y su intervención, mediante políticas sociales tendientes a la focalización y la compensación que permite beneficiar a los sectores más desfavorecidos, en un esfuerzo por reducir la pobreza. Implica concentrar los recursos del Estado en el sector de los pobres, especialmente en el segmento de pobreza extrema. Ello se acompaña de una redistribución del gasto público (ya que no puede aumentarse) que implica desplazar fondos de los sectores medios a los pobres, lo que se revela en el establecimiento de prioridades con argumentos de equidad (Ezcurra, 1998). Aunque los países latinoamericanos y del caribe retoman las medidas de apertura en el 90, las condiciones de crisis de la deuda en que lo hacen así como la situación social y política plantean problemas

serios que persisten históricamente, entre los que se cuenta el de la pobreza. (CEPAL, 2000).

El neoliberalismo ha logrado organizar aspectos importantes de la vida económica y social de acuerdo con la lógica del mercado. Ello ha traído como consecuencia: la redistribución regresiva del ingreso, centrar los esfuerzos del estado “dentro de los más pobres de los pobres”, avanzar en un proyecto político cultural de individualización de la sociedad que dificulta el trámite de intereses colectivos y la toma de decisiones del Estado en forma autoritaria bajo un ropaje de democracia, construcción de sociedad civil y participación al que coadyuvan los procesos de descentralización.

Los programas a que se refiere el estudio forman parte de políticas que bien podrían catalogarse dentro de esta etapa de *aggiornamento*, hecho que merece espacios de dilucidación para encontrar referentes que permitan entender los caminos de las instituciones educativas. A su vez puede afirmarse que si bien las consecuencias y resultados de las reformas implantadas se reflejan en todos los ámbitos del estado, sin embargo el objeto de estudio hace que el centro de la reflexión sean los factores concernientes a la equidad y sus efectos sobre la educación.

En segundo lugar, con frecuencia se encuentra en la literatura revisada la discusión relativa al carácter hegemónico del discurso neoliberal en todos los países y en forma planetaria, como ya se vio en la discusión de Tedesco y Tenti. A su vez, el neoliberalismo se considera una política legitimadora de las reformas educativas actuales orientadas a garantizar el cumplimiento del programa económico de ajuste, que resulta como solución a la crisis de la deuda. En esa medida, privilegia una economía de mercado que se extiende de las actividades propiamente productivas y financieras a la vida social (Garimaldo y otros, 2001; Gentili, 2003; Nochez, 2000; Noguera, 2003; Posada, 1995; Gudynas, 1994).

Se afirma que los organismos internacionales (Banco Mundial y Fondo Monetario Internacional) juegan un papel central en lograr consenso alrededor del discurso a través del cual las administraciones han elaborado los argumentos para la implantación y sostenimiento de estas ideas. Ese es el papel que, al parecer juega el Consenso de Washington (Gentili, 2003).

A manera de crítica se encuentra que en educación se ha profundizado la desigualdad que no permite una consideración democrática de los sistemas educativos. La escuela contribuye a acentuar las diferencias, reproduciendo la distribución del capital cultural y, con ello, la estructura del espacio social (Garimaldo y otros, 2001; Gentili, 2003; Posada, 1995). No faltan los que señalan en este marco, que las expresiones de agotamiento y de crisis del proyecto neoliberal se constituyen en esperanzas que aprovechan quienes desarrollan la crítica y oponen resistencia a este modelo económico que permea la vida individual y social (Estrada Álvarez, 2004).

Como no pretende plantearse aquí un discurso “sin salida” a las reformas educativas actuales mediante un análisis reproductivista y negativo que pueda leerse más desde el punto de vista ideológico, cabe decir que de todas maneras:

- 1- Nadie dudaría en la necesidad e importancia de generar condiciones para favorecer a los que se encuentran en condiciones de mayor vulnerabilidad social y económica.
- 2- Las acciones generadas a partir de la política y sus programa generan cambios y posibilidades en los contextos, dado que ellos no son pasivos frente a su recepción. Concebimos que una directrices no se instalan de la misma forma en que son formuladas y que en esa apropiación y reapropiación que hacen los actores sociales se generan cambios, posibilidades, fisuras y asomos de alternativas o maneras de proceder. Para algunos autores, en la dinámica del neoliberalismo se visualiza un nuevo paradigma que sustenta opciones éticas y emancipadoras, centradas en valores de autonomía y dignidad (Rebellato, 1999).

Para algunos, una nueva propuesta educativa debe considerar no sólo la necesidad de un consenso nacional para la reforma, sino reformas institucionales y pedagógicas, teniendo en cuenta los aportes de las experiencias que han permitido históricamente una educación de calidad (García y Fuentes, 1998). Además que hay bienes que no pueden estar en el juego del mercado, tales como el derecho a la comida, a la educación, al abrigo, al techo y a la vida (De Roux, Francisco en: Arango, 1999).

1.2.2. Política educativa, equidad y democracia

La preocupación por la calidad engloba una preocupación por la democracia en el entendido que grupos poblacionales altamente educados pueden ejercer mejor sus derechos y deberes a la par que constituyen grupos de presión por mejores condiciones de vida, tanto en lo social como en lo económico: "...Creo que las direcciones en las que puede aún avanzarse son el fortalecimiento de la capacidad institucional para desarrollar análisis de políticas dentro y fuera del gobierno, en el apoyo a la creación de redes de experimentación y evaluación comprometidas con la creación de sistemas de apoyo a las escuelas que sirven a las poblaciones de menores ingresos.." (Reimers, 2001: 284); y más adelante "... en qué medida están dadas las condiciones en la región para que haya un diálogo democrático sobre políticas educativas que esté a su vez basado en estudios y en el análisis riguroso de opciones de política, de manera que las decisiones que se tomen sean tanto informadas como resultado de la confrontación y discusión democrática de ideas..."

Según la CEPAL (2000) para solucionar los problemas de la inequidad es necesario romper las estructuras de reproducción intergeneracional de la pobreza y la desigualdad con acciones que apunten a los cuatro canales fundamentales que la determinan: el educativo, el ocupacional, el patrimonial y el demográfico. La educación es la encargada de proporcionar el conocimiento y la información necesarios para que existan oportunidades más igualitarias de participación en la vida de la sociedad.

1.3. EQUIDAD, CONTEXTO, POLÍTICA EDUCATIVA Y PROGRAMAS DE POLÍTICA

La formulación e implementación de políticas que buscan promover la equidad se constituyen en centro de interés para el proyecto por considerar que permiten la lectura de las distintas experiencias seleccionadas para la investigación¹¹. Por tanto aquí se documentan las políticas de: subsidios a la demanda, nivelación para la excelencia, competencias básicas y ciudadanas, competencias laborales y colegios en concesión.

Las políticas educativas para el fomento de la equidad se encuentran en los planes de desarrollo de las dos administraciones anteriores a la actual (1998-2000 y 2001-2004), donde puede leerse que la inequidad es uno de los problemas a atender por la administración central del Distrito.

En primer lugar, el plan de desarrollo sectorial 1998-2000 (SED, 1998), presenta un diagnóstico sobre la inequidad del sistema educativo referido a los problemas de cobertura, a la distribución desigual de los recursos del Estado y al fracaso escolar, mientras los problemas de baja calidad resultan de los resultados insatisfactorios de la educación en las el dominio de las competencias básicas atribuibles a la debilidad de las instituciones educativas, al poco tiempo dedicado al aprendizaje, a la crisis de valores, al tradicionalismo del maestro, a la deficiencia de espacios y dotaciones escolares y a la ausencia de oportunidades educativas por fuera de la institución escolar. Finalmente, se reporta un desfase entre los cambios generados por el desarrollo económico y una educación media convencional. Destaca en este diagnóstico la referencia a los estratos 1 y 2, o sea, a los estratos más pobres de la población y su situación de desventaja en relación con los demás. En razón a ello, propone estrategias y programas para enfrentar los problemas detectados, entre los cuales se cuentan:

- ♦ Los orientados a la equidad que buscan garantizar las oportunidades de ingreso y permanencia en el sistema educativo para niños y jóvenes de estratos 1 y 2. Ellos son:
 - a. Ampliación de cobertura que incluye por una parte nuevos establecimientos educativos en zonas marginales y, por otra, subsidios a la demanda. La primera de estas políticas busca construir 51 colegios en los barrios considerados prioritarios en la política de desmarginalización de la Alcaldía Mayor, de acuerdo con demanda educativa, disponibilidad de servicios públicos, condiciones de acceso y capacidad de atención al mayor número posible de niños. La administración de estos colegios se hará a través de convenios con instituciones privadas a las que se les reconocerá el valor correspondiente de acuerdo a número de niños atendidos, teniendo en cuenta el costo de proporcionar “un servicio educativo de buena calidad (docentes, textos, materiales, mantenimiento, alimentación), así como los gastos de

¹¹ Colegio Mi Pequeño París, Localidad 7 (Bosa), IED Miguel Antonio Caro, Localidad 10 (Engativá); IED San Isidro Omar Torrijos, Localidad 4 (San Cristóbal); IED Federico García Lorca, Localidad 5 (Usme); IED Comfenalco Nueva Roma, Localidad 4 (San Cristóbal).

administración” (SED, 1998: 30). Por su parte, subsidios a la demanda se orienta a vincular al sistema educativo a “aquellos niños de estratos 1 y 2 que no puedan ser atendidos mediante la utilización de la capacidad instalada de los actuales centros educativos oficiales y la generada con los nuevos colegios” (SED, 1998: 30 y 31).

- b. Focalización de los recursos del estado hacia la población de menores ingresos entre cuyos programas y estrategias se encuentra la atención diferenciada a instituciones educativas según logro (más tarde llamado Nivelación para la Excelencia). “Las acciones focalizadas de mejoramiento de la calidad se orientarán a las instituciones que la evaluación de logro permita identificar como de bajo rendimiento y a la que asisten estudiantes con menor nivel socio-económico. A partir de 1999 se ofrecerá atención diferenciada a 100 instituciones, que se renovarán anualmente, para un total de 300 centros educativos mejorados en el año 2001. Estas acciones contemplan el mejoramiento de la infraestructura y los ambientes escolares, la dotación de materiales, así como la capacitación y asistencia técnica a los docentes y directivos vinculadas a los planes institucionales de mejoramiento. También prevé apoyo directo a estudiantes” (SED, 1998: 31 y 32).
- ♦ Los que pretenden atender los problemas de calidad se orientan a mejorar los resultados de la acción educativa “en términos de las competencias y valores que se espera desarrollen todos los estudiantes a su paso por las instituciones educativas. Estas últimas son responsables, conjuntamente con la familia, de la formación de los niños y los jóvenes. Corresponde a la SED brindar las condiciones favorables para que los centros educativos públicos y privados puedan alcanzar estos resultados, monitoreando los avances e introduciendo los correctivos de manera oportuna, en forma de incentivos y programas directos de apoyo” (SED, 1998: 34). Tanto la evaluación de logro en competencias básicas como los valores para la evaluación de la sensibilidad social y la convivencia ciudadana son las acciones de política que buscan mejorar los resultados de la educación.
 - ♦ Hacia la excelencia de la educación media es la orientación de política que sirve de marco al propósito de desarrollar competencias laborales. En este momento de la formulación de la política se esperaba contar con estudios sobre el destino laboral de los jóvenes y la manera como las instituciones los están formando para ello y establecer diálogos con todos los actores involucrados entre los que se cuenta el sector productivo y las Universidades.

En segundo término, el plan sectorial de educación 2001-2004 (SED, 2001) se plantea el objetivo de “elear el conocimiento y la capacidad de aprender de las personas, movilizand el potencial educativo y cultural de la ciudad” (SED, 2001: 9) y tres políticas: “a) buscar que la educación contribuya a que los ciudadanos sean más productivos y felices, b) convertir todos los espacios y actores de la ciudad en oportunidades para el aprendizaje y c) fortalecer el autoaprendizaje” (SED, 2001: 9 y 10). En este marco los programas y estrategias que interesan para este proyecto se ubican así:

- ♦ Colegios en concesión: Construcción de 17 colegios, en localidades de mayor déficit de cupos, para ser administrados en contratos de concesión educativa, los cuales atenderán niños y jóvenes pertenecientes a los niveles más bajos del Sisben, que vivan en la zona de influencia. Con ello se busca garantizar el acceso al sistema educativo y aumentar la cobertura educativa.
- ♦ Subsidios a la demanda: Con el mismo propósito de garantizar acceso y aumentar la cobertura se busca ampliar la oferta educativa a través de convenios con instituciones privadas en las localidades donde existe déficit de cupos que cubran a los niños de estratos 1 y 2. “Con el fin de garantizar la calidad de estos cupos, se cualificarán los criterios de selección ya existentes para los colegios oferentes. Haciendo especial énfasis en los resultados de las pruebas de competencias básicas” (SED, 2001: 21).
- ♦ Evaluación de competencias básicas: Continuar aplicando las pruebas de valores y de competencias básicas (en lenguaje, matemáticas y ciencias) con el fin de buscar el mejoramiento de la calidad de la educación.
- ♦ Nivelación para la excelencia: Atender a las instituciones de bajo logro para establecer en ellas procesos de mejoramiento continuo y así mejorar la calidad de la educación.
- ♦ Desarrollo de competencias laborales: Con el fin de “buscar que durante la educación media los individuos desarrollen las competencias básicas y laborales que les permita desempeñarse productivamente en cualquier tipo de trabajo” (SED, 2001: 50). Con esta estrategia se plantea incluir en el currículo de la educación media contenidos y métodos orientados al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes, aplicables al desempeño de funciones productivas. Las competencias que plantea son: “capacidad para compartir información y experiencias, aprender de manera continua, trabajar en equipo de manera eficaz y respetuosa, participar activamente en una cultura de orden y de calidad y atender las demandas de los clientes”, “capacidad de planificar y administrar los recursos, equipos y materiales, solucionar problemas complejos, identificarse con la empresa y con la profesión, manejar una cultura informática y entender el lenguaje y funcionamiento de máquinas modernas” (SED, 2001: 50).

1.3.1. Colegios en concesión¹²

Esta estrategia se planteó como alternativa a los programas ya existentes¹³ sobre ampliación de cobertura los cuales presentaban tres problemas básicos: la inexistencia de la evaluación como elemento de juicio para definir la continuidad de las instituciones en la prestación del servicio contratado; la dificultad del ejercicio de control sobre el recurso humano y la falta de continuidad por razones presupuestales.

El esquema de los colegios en concesión, como nueva forma de organización escolar, financiada con recursos públicos, pretendía superar las inflexibilidades de la institución educativa oficial y de los programas de subsidios a la demanda, y adicionalmente, aprovechar las ventajas de administración de las instituciones privadas para garantizar una educación de calidad, sin salirse del marco oficial, superando la dicotomía educación oficial-privada, combinando elementos positivos de ambos sistemas.

Por su parte, no existe ningún compromiso de transferencia, por parte del concesionario, de una tecnología determinada; es decir, de copiar modelos pedagógicos de sus colegios matriz; sólo poner su vocación de servicio y no tener resultados “deficientes”. “Esto tiene la finalidad de dar libertad al concesionario para adaptar su saber tecnológico a las condiciones particulares de la población objetivo. Se trata de utilizar la capacidad del concesionario, su saber acumulado y no una tecnología específica. El concesionario puede utilizar los recursos de toda clase que tenga en otros establecimientos o de terceros que convengan en ello” (Corpoeducación, 2004: 8).

Este esquema de administración educativa reconoce que el “estrato socioeconómico de procedencia del estudiante marca sus primeras adquisiciones cognoscitivas y afectivas que inciden en su desarrollo individual y social. Aunque se reconoce la capacidad compensatoria de la escuela en términos de las deficiencias familiares y sociales de los estudiantes, no se desconoce la influencia de esta variable en el rendimiento de los estudiantes” (González, J. I., 1997, citado por Corpoeducación, 2004: 8).

Las instituciones educativas¹⁴ que se buscaron debían contar con excelentes resultados académicos. Se esperaba su contribución al logro de los siguientes objetivos:

- ♦ *Posibilitar el acceso a una educación de calidad a niños y jóvenes de estratos 1y 2 que tuvieran su lugar de vivienda en barrios marginales o de ingresos más bajos de la ciudad.*
- ♦ *Elevar los índices de acceso, retención y logros académicos y de desarrollo personal y social de los niños y jóvenes.*
- ♦ *Mejorar la calidad de las instituciones educativas en cuanto a la gestión y la eficiencia en el manejo de los recursos institucionales.*

¹² Esta parte está basada en el estudio evaluativo realizado por Corpoeducación (2004).

¹³ Prestación directa del servicio educativo en las instituciones oficiales, subsidios a la demanda y contratación de administradores privados.

¹⁴ En 2003 existían 23 instituciones educativas con esta modalidad de funcionamiento, ubicadas en 10 localidades que atendían a 23.259 niños y jóvenes (Corpoeducación, 2004: 4).

- ♦ *Mejorar las estrategias pedagógicas* de tal manera que se adecuen tanto a los saberes y condiciones culturales de los contextos de los estudiantes como a las nuevas corrientes educativas.
- ♦ *Mejorar las condiciones materiales* para el aprendizaje: aulas, mobiliario, equipos y materiales didácticos, suplemento alimenticio, etc.
- ♦ *Ampliar el tiempo de los niños dedicado al aprendizaje.*

Del estudio realizado por Corpoeducación se concluye que las instituciones educativas en concesión:

- ♦ Cuentan con un modelo de gestión que enfatiza el desarrollo pedagógico y el aprendizaje estudiantil.
- ♦ Han diseñado estrategias tendientes a generar mejores sus oportunidades de aprendizaje y compensar las condiciones culturales y afectivas con las que llegan a la institución. Estas estrategias enfatizan en el manejo de la socioafectividad y los problemas emocionales de los estudiantes.
- ♦ Han dado importancia central al clima escolar, y dentro de él al manejo de normas y del tema de la convivencia.
- ♦ Han logrado un mejoramiento sostenido de los resultados de los estudiantes.
- ♦ Cuentan con una comunidad académica organizada apoyada por los equipos integrados de trabajo.
- ♦ Cuentan con gran variedad de infraestructura, recursos, programas y proyectos.
- ♦ Han generado nuevas relaciones entre los estudiantes, los padres y la institución.
- ♦ Han atendido en forma especial al contexto del que provienen los estudiantes, lo que incide en los resultados académicos y sociales reportados.

Finalmente, la evaluación conceptúa “que el esquema de entrega de la administración de las instituciones educativas a entidades privadas de reconocida idoneidad ha sido exitoso en términos del desarrollo académico y social de los alumnos, de su impacto en la comunidad aledaña y en la seriedad administrativa con que se ha asumido el compromiso por parte de los concesionarios y las instituciones” (Corpoeducación, 2004: 81). “En la medida en que el programa define y limita su oferta a estudiantes de los estratos 1 y 2, se considera que está cumpliendo de hecho con el propósito de mejorar la equidad” (Corpoeducación, 2004: 8).

1.3.2. Subsidios a la demanda

Este proyecto (4248) se lleva a cabo mediante convenio entre la Secretaría de Educación del Distrito Capital-Bogotá y los Establecimientos Educativos Privados del Distrito Capital, los cuales son seleccionados mediante un proceso técnico realizado por la Universidad

Nacional el cual incluye el trabajo de seguimiento y control relativo al estricto cumplimiento del convenio suscrito lo que implica desarrollar y ejecutar los procedimientos necesarios para garantizar la calidad en la prestación del servicio educativo por parte de los establecimientos educativos adherentes¹⁵.

Los establecimientos educativos privados que atienden alumnos subsidiados se presentan en las fechas establecidas por la SED, y la Ley General de Educación establece las condiciones bajo las cuales se autoriza el funcionamiento de un establecimiento educativo. Además, se analiza la solvencia económica de la institución, la liquidez, el rendimiento, el nivel de endeudamiento, la sostenibilidad económica y la estructura de costos. En forma permanente estos colegios son sometidos a visitas de verificación que buscan confirmar la atención efectiva de los beneficiarios y dan origen al pago del subsidio.

La evaluación de la calidad de estos establecimientos tiene en cuenta la información correspondiente a los resultados obtenidos en las pruebas de estado ICFES y en las de competencias básicas. Con esta base se pretende que cada institución en convenio elabore y presente un plan de mejoramiento educativo tendiente a incrementar los resultados de aprendizaje de los niños y jóvenes que atiende lo que se entiende garantiza que los esfuerzos de la institución se enfoquen al aumento de la calidad en la prestación del servicio público educativo.

La reglamentación vigente de los subprogramas de subsidio establece que en el evento en que las instituciones no realicen las mejoras sobre los ítems valorados como críticos en la evaluación institucional del año 2002, se procederá a la reubicación de los beneficiarios en otro establecimiento educativo. Por lo anterior, la continuidad de una institución en los subprogramas de subsidio depende del resultado obtenido por ella en la evaluación institucional. La interventoría asigna un puntaje a la evaluación obtenida por cada plantel el cual no está sujeto a modificaciones, una vez entregado el informe de interventoría.

Se ha desarrollado un software de la evaluación institucional que incluye la evaluación de la planta física, de la calidad académica y de los resultados de aprendizaje de los niños y jóvenes atendidos en estas instituciones. La ficha técnica resultado de la evaluación institucional, hace referencia al resultado obtenido por cada establecimiento, conocido como "Perfil por institución". Este perfil es entregado, a manera de retroalimentación a cada una de las instituciones.

La Secretaría de Educación Distrital cuenta con un banco de instituciones, vinculadas a los subprogramas de subsidio y aquellas susceptibles de vincularse en caso de que la Secretaría de Educación Distrital lo necesitara.

¹⁵ En este contexto el proyecto del Centro de Investigaciones para el Desarrollo –CID- de la Universidad Nacional ha diseñado y aplicado instrumentos de evaluación, durante aproximadamente cuatro años consecutivos y ha ejercido la interventoría del programa subsidios a la demanda.

1.3.3. Evaluación de competencias básicas y ciudadanas

La Secretaría de Educación del Distrito Capital, desde 1998, viene aplicando pruebas censales para la evaluación de competencias básicas en lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y sensibilidad y comprensión ciudadana, a los estudiantes de tercero, quinto, séptimo y noveno, de educación básica. La evaluación de competencias básicas y ciudadana se apoya en la idea de que la evaluación es fundamental no sólo para identificar, valorar y superar las dificultades sino para reconocer y afianzar los logros.

Por competencias se ha entendido saber hacer en contexto o saber hacer con el saber. Las pruebas han sido diseñadas y aplicadas para identificar y medir esas competencias, por parte de expertos de la Universidad Nacional (en el caso de las competencias básicas) y de expertos en desarrollo moral (en el caso de las competencias ciudadanas). El objeto de evaluación es el desempeño o logro del estudiante que da cuenta de la competencia. Las competencias son adquiridas y usadas en los procesos de comprensión y son generalizadas a situaciones diferentes referidas a las mismas tareas. El contexto de la tarea y el contexto del individuo median –a través del lenguaje– el conocimiento reflexivo sobre los conceptos y la forma en que a ellos se accede en la solución de problemas (Universidad Nacional, 1998: 20).

Los tipos de competencia asociadas con el campo del lenguaje, y que hacen parte de una competencia significativa son: gramatical o sintáctica, textual, semántica, pragmática o sociocultural, enciclopédica y literaria (Universidad Nacional, 1998: 34 y 35). La evaluación del Distrito enfatiza en la competencia comunicativa, la competencia interpretativa, la competencia argumentativa y la competencia propositiva.

Las competencias que se evalúan en matemáticas son: recuerdo, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. En el Distrito se evalúa: el nivel de ejecución mecánica de algoritmos, el nivel de comprensión de conceptos y el nivel de solución de problemas.

El interés de la evaluación sobre valores ciudadanos ha estado centrado en tres aspectos: 1) el desarrollo de la argumentación moral, 2) la comprensión de la convivencia en la ciudad y 3) la sensibilidad hacia los tópicos más relevantes de esta forma de vida. Hasta el 2003 se habían llevado a cabo nueve aplicaciones así:

Tabla No. 1
Relación de las aplicaciones de las pruebas censales del Distrito Capital

No. de aplicación	Año	Cursos evaluados	Áreas evaluadas	Calendario	Tipo de institución
1ª	1998	3º y 5º	Matemáticas y Lenguaje Estudio exploratorio de valores (muestral)	A	Oficial y privada
2ª	1999	3º, 5º, 7º y 9º	Matemáticas y Lenguaje Segunda etapa exploración de valores (muestral)	B	Privada
3ª	1999	7º y 9º	Matemáticas, lenguaje y Ciencias Naturales Comprensión de valores y	A	Oficial y privada

			sensibilidad ciudadana		
4ª	2000	3º y 5º	Matemáticas, Lenguaje y Ciencias Naturales Comprensión de valores y sensibilidad ciudadana	A	Oficial y privada
5ª	2001	3º, 5º, 7º y 9º	Matemáticas, Lenguaje y Ciencias Naturales Comprensión de valores y sensibilidad ciudadana	B	Privada
6ª	2001	7º y 9º	Matemáticas, lenguaje y Ciencias Naturales Comprensión de valores y sensibilidad ciudadana	A	Oficial y privada
7ª	2002	3º y 5º	Matemáticas, Lenguaje y Ciencias Naturales Comprensión de valores y sensibilidad ciudadana	A	Oficial y privada
8ª	2003	3º, 5º, 7º y 9º	Matemáticas, Lenguaje y Ciencias Naturales Comprensión de valores y sensibilidad ciudadana	B	Privada
9ª	2003	7º y 9º	Matemáticas, lenguaje y Ciencias Naturales Comprensión de valores y sensibilidad ciudadana	A	Oficial y privada

Fuente: SED (2001) e IDEP.

Los resultados insatisfactorios de los estudiantes en estas pruebas permiten argumentar que existen dificultades pedagógicas a las que esos resultados se asocian o severos problemas derivadas del contexto.

1.3.4. Nivelación para la Excelencia¹⁶

Inicialmente llamado Atención diferencial por resultados de competencias básicas se inicia en el segundo semestre de 1998 con el fin de atender a las instituciones educativas con más bajos resultados de logro en las pruebas censales. Partía de la ubicación de estas instituciones, a las que invitaba a una reunión de sensibilización que pretendía captar su interés y lograr su vinculación voluntaria. Así mismo invitaba a instituciones gubernamentales (universidades, corporaciones o fundaciones) vinculadas al sector educativo a participar en el acompañamiento de estas instituciones (desde el diagnóstico) y contaba con un equipo técnico encargado de la orientación, seguimiento, sistematización y evaluación del Programa y sus acciones.

El planteamiento del proceso de mejoramiento a través del acompañamiento se origina en un diagnóstico llamado posteriormente caracterización, que pretendía una reflexión sobre los resultados de la evaluación y las posibles causas o atribuciones de aquello que está afectando el logro en las competencias básicas. Esta caracterización se solicitó sobre los siguientes aspectos: prácticas escolares en matemáticas y lenguaje, ambientes de

¹⁶ Este aparte se basa en el documento escrito por el Equipo Técnico del Programa (2001) conformado por Marina Camargo Abello, Rosa Cristina Siabato y Virginia Cifuentes.

aprendizaje, cultura y clima institucional, estructura organizativa y enfoques, e implementación y resultados de la gestión escolar. Con base en la caracterización y su socialización respectiva, se diseñaba un plan de mejoramiento por parte de la institución escolar con la asesoría y acompañamiento de la entidad, y un plan de asesoría y acompañamiento de la entidad. Posteriormente se procedía al desarrollo del plan de mejoramiento, el seguimiento al proceso y la evaluación.

Los componentes del programa surgieron de la elaboración de los primeros diagnósticos: taller con docentes *in situ* sobre las prácticas escolares y construcción de acuerdos sobre esas prácticas, gestión institucional que incluye el PEI y su papel como instrumento vivo de planeación, liderazgo y trabajo en equipo, trabajo con estudiantes soportado en materiales educativos y recursos de aprendizaje constituido por material de trabajo con docentes, directivos y estudiantes, bibliotecas de aula y para el docente, apoyo del Programa Red de participación Ciudadana de la SED –Redp- y contar como punto de partida con los materiales educativos existentes en las instituciones escolares. Estos aspectos orientaban la elaboración de los planes de mejoramiento y de los respectivos planes de asesoría y acompañamiento.

Con el avance del Programa los componentes del Programa se redefinen y se aglutinan en torno a la gestión: pedagógica, directiva y administrativa y financiera.

El modelo del Programa contaba con cuatro estrategias: conceptual, metodológica, operativa y administrativa. La conceptual explicitaba los conceptos claves del Programa (mejoramiento escolar, acompañamiento y fortalecimiento de la institución escolar). La metodológica expresaba el ciclo del mejoramiento escolar (partía de las pruebas de competencias básicas y a continuación se establecía: el compromiso de la institución con el mejoramiento, la caracterización, la elaboración de planes, el desarrollo de estos planes, la segunda aplicación de las pruebas, el seguimiento y evaluación y así sucesivamente). La estrategia operativa incluía cinco etapas: selección de instituciones, sensibilización, selección de entidades acompañantes, inicio del acompañamiento y desarrollo del ciclo de mejoramiento. La estrategia administrativa definía los roles de los distintos actores del Programa (SED o nivel central, Cadel o nivel local y nivel institucional) y sus articulaciones.

Finalmente, se establecieron los logros previstos por el Programa en términos de:

- ♦ Mejorar los niveles de desempeño de los estudiantes por medio de la elevación de sus resultados en las pruebas de competencias básicas.
- ♦ Comprometerse en forma permanente y continuada con el mejoramiento, por medio de la apropiación de los planes de mejoramiento y de su desarrollo, evaluación y formulación de subsiguientes planes. Estos planes traducen, en acciones de corto, mediano y largo plazo, el compromiso de la institución con el cambio escolar.
- ♦ Obtener logros en autonomía escolar, a través de la consolidación del PEI y del desarrollo de estrategias para desplegarlo a toda la institución.
- ♦ Orientar la institución hacia el aprendizaje de los estudiantes a través de la clarificación y explicitación de los modelos, estrategias y formas de enseñanza que conduzcan en forma sostenida los aprendizajes de los estudiantes de acuerdo con

sus características individuales, un clima de trabajo favorable a la enseñanza y al aprendizaje y la organización de rutinas escolares.

1.3.5. Competencias laborales¹⁷

En el estudio hecho por la Universidad Javeriana (2004) se reporta cómo hace muchos se viene desarrollando investigaciones que pretenden identificar el papel que desempeñan las instituciones educativas en la preparación de los estudiantes para enfrentar entornos laborales y el mundo del trabajo. Colombia ha tomado conciencia de la importancia de la educación en la formación de individuos que puedan encarar las dificultades y oportunidades que les brinda la vida. Formar el recurso humano de un país es una manera de hacerse partícipe, desde la educación, en el desarrollo del mismo. En este sentido el proyecto apunta a desarrollar competencias laborales, entendidas como “habilidades, actitudes, valores y disposiciones que permitan a los jóvenes comprender la lógica y los referentes de la vida productiva y asumir los comportamientos deseables en un ambiente laboral” (Universidad Javeriana, 2004: 3).

A partir del estudio se plantea la inclusión de dichas competencias en todos los niveles del sistema educativo aunque sea en la educación media donde se intensifiquen. Sin embargo, las políticas educativas no son claras en términos de la inclusión de las competencias lo que hace que su desarrollo y evaluación también sea débil. Por tanto, el trabajo se centra en la comprensión del tema, sus avances y dificultades, con el fin de aportar alternativas y proporcionar herramientas que permitan la formación idónea de jóvenes para enfrentar el medio laboral y el entorno social.

Después de pasar revista a los teóricos que postulan y desarrollan el concepto de competencia se tipifican dos enfoques pedagógicos: el primero ligado al hacer y visible a través de los desempeños donde “la competencia es vista más allá de la memorización y la rutina, como una potencialidad o una capacidad para poner en escena una situación problemática y resolverla, para explicar una solución y para controlar y posesionarse de ésta. En este caso, se requiere la mediación de unos desempeños para poder explorarla”. El segundo enfoque se relaciona con el ser, va más allá del ámbito de la escuela y se refiere a las vivencias del estudiante y a su forma de estar en el mundo. Desde este punto de vista “la noción de competencia implica una comprensión de temas con una clara significación y un sentido para el sujeto. Se busca un conocimiento ubicado más allá de un mero requerimiento curricular, un conocimiento que se integre a las vivencias del estudiante. Un individuo es más competente en la medida en que sus representaciones internas favorecen una mejor actuación frente a su vida inmerso en un contexto determinado, así, lo que se busca es el desarrollo de competencias que den poder al individuos para mejorar su calidad de vida” (Universidad Javeriana, 2004: 10 y 11).

El Ministerio de Educación Nacional plantea dos tipos de competencias laborales: las generales y las específicas. Las primeras son las requeridas para el desempeño del individuo en cualquier entorno, social y productivo, sin importar el sector económico, nivel del cargo o tipo de actividad, pues se caracterizan por ser transferibles y genéricas. Las

¹⁷ Esta aparte se base en el estudio de la Universidad Javeriana (2004) sobre el tema.

específicas, por su parte, se orientan a habilitar a un individuo para desarrollar funciones productivas propias de una ocupación determinada.

Los instrumentos de recolección de información apoyados en la revisión de literatura indagan por desempeños relacionados con:

- ♦ Competencias intelectuales: lectura, escritura, hablar un idioma extranjero, matemáticas e inteligencia personal.
- ♦ Condiciones de eficiencia: recursos cognitivos, atributos de personalidad y comunicación.
- ♦ Competencias laborales generales: competencias proyectivas, resolución de conflictos, orientación al servicio y trabajo en equipo.

La pregunta por el desarrollo y apropiación de las competencias por parte de las instituciones educativas se trabaja en una perspectiva socio-cultural que relaciona los procesos cognitivos con el contexto cultural, institucional e histórico. Dicha perspectiva presupone que: a) los procesos psicológicos superiores, como es el caso de las competencias, son de origen histórico y cultural; b) los instrumentos de mediación cumplen un importante papel en la constitución de los procesos psicológicos superiores (competencias) dado que las funciones mentales están mediadas por herramientas y signos culturales; c) el estudio de los procesos psicológicos superiores debe abordarse desde una perspectiva genética, entendiendo el origen del fenómeno y su desarrollo (Universidad Javeriana, 2004: 17 y 18).

La acción mediada es el recurso teórico que se utiliza en el estudio para comprender la acción ejercida por un agente educativo para facilitar o favorecer el dominio y apropiación de las competencias laborales generales, entendidas como herramienta cultural. Se proponen cinco elementos involucrados en las acciones mediadas:

- ♦ El acto o lo que se hace.
- ♦ La escena o contexto.
- ♦ Los agentes o personas que realizan el acto.
- ♦ Las herramientas.
- ♦ El propósito por el cual se lleva a cabo la acción.

Así mismo las acciones mediadas deben responder a tres criterios:

- ♦ Intencionalidad o razones para realizar determinada acción.
- ♦ Significación o sentido de la acción para el estudiante.
- ♦ Trascendencia o establecimiento de relaciones entre lo que se está aprendiendo, lo que se aprendió y lo que será aprendido, así como la posibilidad de aplicar los aprendizajes en la vida cotidiana.

La acción mediada también debe cumplir con criterios de calidad reunidos en:

- ♦ Pertinencia: la acción responde a las necesidades del estudiante y de su posible entorno laboral.

- ♦ Consistencia: articulación entre las acciones y otras realizadas tanto en el aula como en la institución y entornos laborales.
- ♦ Eficacia: producción de resultados observables generados por la acción.
- ♦ sostenibilidad: mecanismos de sostenimiento y regulación de las actividades para que no se conviertan en acciones meramente coyunturales.

El estudio de las competencias laborales haciendo uso de acciones mediadas apropiadas seleccionó una muestra de instituciones educativas que tuvieran educación media académica, oficiales y privadas, de las 20 localidades del Distrito Capital, que no tuvieran un énfasis especial en la formación para el trabajo y que no estuvieran participando en estrategias de mejoramiento o seguimiento directo por parte de la SED o el SENA. La muestra estuvo constituida por 54 colegios de 18 localidades.

Finalmente, las conclusiones establecen:

- ♦ La capacidad o potencialidad de las acciones mediadas consultadas para generar competencias laborales generales.
- ♦ Los ambientes en donde se aprenden las competencias laborales generales según la percepción de docentes, directivos y estudiantes.
- ♦ La presencia de acciones mediadas dentro de las instituciones educativas.
- ♦ Las condiciones institucionales (contexto) en que se desarrollan las acciones mediadas.
- ♦ Las condiciones institucionales que favorecen el desarrollo de las competencias laborales generales.
- ♦ La manera como se están desarrollando las acciones mediadas dentro de las instituciones educativas.
- ♦ La percepción sobre el logro de las competencias laborales generales de las instituciones en sus estudiantes.

Vale la pena destacar, a manera de hallazgo, el conjunto de desempeños que están más fortalecidos en las instituciones educativas: actuar con cortesía, hacer el trabajo según las instrucciones recibidas, compartir información, experiencias y conocimiento, cumplir compromisos de trabajo en equipo, reconocer los intereses de otros y mantener buenas relaciones y trabajar en equipo constructivamente. Otras menos desarrolladas que deberían fortalecerse: manejar con propiedad lenguajes de trabajo, optimizar recursos de dinero, manejar situaciones conflictivas con diplomacia y tacto, asesorar a otros en la toma de decisiones, liderar sistemas de trabajo complejos y manejar el tiempo autónomamente (Universidad Javeriana, 2004: 144).

SEGUNDA PARTE

CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

3.1. TRATAMIENTO METODOLÓGICO

El estudio se propuso en una perspectiva cualitativa a partir de la cual se reconstruyeron los casos estudiados, se determinaron sus aportes en cuanto casos y se hicieron explícitas las lecciones que la experiencia de cada uno permitió para la construcción del problema de la equidad.

3.1.1. Formulaciones generales

El estudio llevó a cabo una interpretación de las concepciones de los actores escolares sobre la equidad y de las formas de promoverla. Desde esta perspectiva la lectura de la realidad hecha por los investigadores se convirtió en una lectura de segundo orden, basada en las interpretaciones que del fenómeno dieron los actores y por las observaciones sobre la vida de la institución.

Como se quiso recuperar la manera como la institución educativa busca enfrentar los problemas de inequidad que la caracterizan a partir de acciones ya producidas, o sea, las que se encontraban en la memoria de los actores y que se han incorporado a sus concepciones y prácticas, es importante destacar que la lectura en el momento del estudio era actualizada y, en esa medida, podía diluir ciertos problemas, fortalezas y eventos críticos del pasado por la “lupa” del momento presente. Ello es así, por la misma temática de indagación: es complejo observar y reportar la equidad que es un fenómeno del que puede darse cuenta en un largo plazo y a propósito de la documentación de un punto de partida.

Se que cada institución es construida por los actores escolares cotidianamente, a través de su acción educativa y de las concepciones que la guían, y en esa medida cada una es un cuerpo diferenciado y concreto. Además porque el trabajo sobre la equidad no se ubica en un espacio determinado sino en la acción de construcción de la institución. Por ello interesó la interpretación de cómo se lleva a cabo este proceso educativo y pedagógico para reconstruir, teóricamente, el problema de la equidad. Las maneras como los actores formularon su comprensión del contexto, de los estudiantes y de sus problemáticas y como formularon para ellos acciones y estrategias pedagógicas constituyeron la base de la búsqueda de información para reportar el trabajo sobre la equidad por parte de las instituciones estudiadas.

3.1.2. Supuestos de la investigación

Los supuestos a la base de la investigación son:

- Los actores educativos intencionan su acción educativa y pedagógica hacia la población a la cual atienden.
- La institución lucha por adecuarse al contexto de procedencia de los estudiantes y realizar así un trabajo pertinente y relevante.
- La escuela puede trabajar en pro de la equidad pero no es su responsable. Su esfuerzo se concentra en proporcionar las herramientas de conocimiento y de

valores ciudadanos que contribuyan a presentarle al niño y al joven la existencia de mundos alternativos a los que vive.

- La equidad escolar está vinculada al cambio y éste es un proceso de transformación que se realiza en la vida cotidiana de las instituciones a partir de la acción escolar y colectiva de los actores.
- Cada institución educativa se presenta como un conjunto homogéneo de acciones que esconden dinámicas de diferenciación que en el caso del estudio interesó develar.
- La equidad se revela en el conjunto de arreglos (valores, fines, orientaciones) y de prácticas (como las reportan los actores) dirigidos a “sacar adelante” los estudiantes con los que trabajan.

3.1.3. La orientación cualitativa del estudio

Esta orientación se justifica en el interés por rescatar la cultura escolar y la manera como dicha cultura se abre al contexto. Además, cada caso se levanta o documenta desde lo cualitativo, para construir su especificidad y aportar a la heterogeneidad de instituciones escolares existentes en el país. Por tanto, se asumió como interés particular¹⁸ la orientación cualitativa y en profundidad para “realmente” las instituciones, pero al mismo tiempo tender puentes con el enfoque cuantitativo que complementen el trabajo. Con esta base se planteó:

- Una lógica reconstructiva de la investigación (Goetz y Lecompte, 1984:30) que surge de la concepción de investigación cualitativa como proceso interactivo teoría - realidad social o fenómeno que se desea construir, haciendo del diseño mismo de investigación un diseño cambiante, móvil, dinámico e inestable. Esta característica generativa permite que los puntos de partida o “*a priori*” no se conviertan en verdades establecidas sino que encuentran la posibilidad de ponerse en duda y le abran paso a renovadas maneras de leer, comprender e interpretar la realidad social, lo que implica para los investigadores una actitud permanente de dejarse sorprender por la realidad.
- Un trabajo en profundidad que admitió, con el tiempo, procesos de convergencia y mayor delimitación del objeto de conocimiento, ayudados por el afinamiento de los instrumentos y de la mirada investigativa. O sea, la construcción del objeto, a medida que avanza la investigación, exigió nuevas maneras de abordarlo, nuevas formas de darle a la búsqueda de información.
- Un desarrollo teórico que fue otorgando sentido a la construcción de categorías previas y que permitió dimensionarlas en relación con lo planteado en la propuesta. Así, las categorías teóricas condujeron el diseño, guiaron la mirada y se plasmaron en la elaboración de instrumentos de recolección de información en la “perspectiva de los otros”.

¹⁸ Este interés está vinculado a la necesidad de formular orientaciones de política razonadas y sustentadas en el estudio, y que se adecua al objeto de conocimiento que tiene raíces teóricas y pragmáticas.

- * Se buscó una comprensión holística de cada caso examinado para mostrar el fenómeno de la equidad desde la perspectiva de la construcción institucional con las especificidades que cada una aportó.

3.1.4. Estudios de caso

Dados los supuestos establecidos y las orientaciones básicas de la investigación cualitativa se puede entrar a definir el significado, sentido y alcances del caso (Camargo, 1999: 5-6):

Es un totalidad (en este proyecto la totalidad es la institución educativa) que merece ser estudiada en cuanto tal porque su naturaleza, estructura y funcionamiento aportan a la construcción del fenómeno de la equidad. Esa totalidad es singular y compleja, distinta a muchas otras e interesa documentarla, precisamente, por su carácter particular y específico (que no significa excepcional) que al ser integrado comprensiva e interpretativamente a una totalidad mayor encuentra puntos de encuentros con otras instituciones, a la que bien puede transferirle sus enseñanzas. El carácter inédito de la institución permite el aporte de conocimiento "nuevo" sobre un problema, maneras distintas de abordarlo, eventos y relaciones que no se han mostrado, contrastes con el conocimiento que se tiene hasta el momento.

De esta manera, el caso se plantea como un lugar que es necesario comprender y descifrar y documentar en forma sistemática y rigurosa con las tensiones que caracterizan a la investigación cualitativa y en profundidad: conocimiento existente y conocimiento emergente; saber del investigador y saber de los investigados; mirada simple y mirada compleja; deber ser y ser; clausura de la mirada y apertura; lo particular y lo general; lo cuantitativo y lo cualitativo.

Así se planteó en cada caso y en su conjunto la construcción del objeto de investigación reconociendo en él, en forma permanente lo significativo, "las mejores" fuentes de datos el seguimiento a los hechos (triangulación) y la producción de sólidas interpretaciones. Así escritos y narrados los casos se procedió a dar cuenta de su singularidad, a la comprensión de la equidad escolar y a la producción de conocimiento susceptible de traducirse en enseñanzas para otras instituciones.

3.2. DIMENSIONAMIENTO METODOLÓGICO

Puede decirse que los presupuestos teóricos contruidos a partir de la revisión de literatura teórica, en particular de Bourdieu, y las formulaciones teórico – metodológicas trajeron consigo consecuencias para la toma de decisiones metodológicas más operativas. Antes de plantearlas es importante destacar las consecuencias de las formulaciones teóricas para el enfoque de la investigación y, en segundo término la reconstrucción de las categorías teóricas y metodológicas.

3.2.1. Consecuencias de las formulaciones teóricas

Las concepciones teóricas que configuran de manera concreta el enfoque, entrañan la idea central de que así como “la realidad” contribuye a construir teóricamente el objeto, la teoría orienta la mirada de la realidad sin determinarla. A continuación se explicitan esos presupuestos teóricos con sus correspondientes consecuencias, configuradores del enfoque de investigación asumido:

Tabla No. 2
Presupuestos teóricos e implicaciones metodológicas

Presupuestos teóricos	Implicaciones metodológicas
No se puede “retratar” la realidad social.	El investigador debe dejarse sorprender, el trabajo de campo es el verdadero laboratorio donde ha de lograrse la emergencia y construcción del problema de investigación.
La realidad social se objetiva.	Los instrumentos de recolección de información contribuyen a la objetivación de la realidad.
El modelo teórico no es la misma realidad social ni indica cómo funciona; del modelo no se desprende directamente el funcionamiento de la realidad social.	Si bien la teoría construida ayuda a afinar la mirada sobre el objeto de estudio, es la capacidad de “mirar” y profundizar la que realmente permite hablar de la existencia del fenómeno y de sus características.
La realidad social sólo es susceptible de ser captada en una perspectiva relacional entre: lo subjetivo/lo objetivo; lo material/lo simbólico; la teoría/la indagación; el macroanálisis/el microanálisis; la estructura/ el agente.	Cualquier abordaje que sólo permita uno de los lados de la relación termina siendo un monismo metodológico y una reificación de la realidad. La equidad ha de referirse relacionalmente así la concepción sobre los sujetos investigados.
Los agentes sociales construyen la realidad social en forma individual y colectiva.	Lo que hace el investigador es hablar por esos agentes, pues ellos no utilizan las mismas categorías para construir la realidad o para intervenir sobre ella.
El enfoque de los agentes varía de acuerdo con el sitio que ocupan en el espacio social objetivo. Este lugar explica sus percepciones, visiones, apreciaciones, disposiciones, acciones y representaciones.	Lo que interesa encontrar son posiciones y las condiciones que las determinan externamente (de la sociedad) y las que las estructuran desde dentro (desde la experiencia de los sujetos).
La división social y los esquemas mentales están genéticamente ligados. Estos últimos resultan de la incorporación de la división, mediante la exposición permanente a experiencias de ese tipo.	Las disposiciones subjetivas incorporan las posiciones de tal manera que mediante su análisis se desentraña el de las estructuras objetivas.
Construir el objeto social significa establecer regularidades objetivas y las maneras como el	Las prácticas de los agentes sociales integran la interiorización de la realidad objetiva.

mundo objetivo es interiorizado.	
Los sistemas simbólicos son un producto social y producen el mundo social.	Las construcciones sobre la realidad no se contentan con reflejar las relaciones sino que contribuyen a construirlas.
Es posible, dentro de ciertos límites transformar el mundo, transformando su representación.	Como la regularidad y la previsibilidad se deben en parte al <i>habitus</i> es actuando sobre él en cuanto potencia que es posible pensar en el cambio.
No interesan los estados, las cosas o las sustancias sino las relaciones.	Las pregunta por cómo construyen los agentes la equidad y cómo intervienen (actúan y orientan la acción) en cuanto grupo social para subvertir el orden social en el campo educativo son las que permiten ese abordaje relacional.

Fuente: Apropiación de Bourdieu (1995) por parte de las autoras del estudio

3.2.2. Una reflexión sobre las categorías de análisis

Los lineamientos teóricos anteriores contribuyeron a una reflexión sobre las relaciones entre las categorías de análisis y su precisión para hacerlas pertinentes a las búsquedas.

- ***Ambiente escolar y equidad.*** Esta categoría relacional define a una organización educativa que acoge a los estudiantes, les brinda un ambiente enriquecedor y potenciador de sus capacidades y es capaz de proporcionarles un espacio de desarrollo individual y grupal. El contexto que atienden las instituciones escolares exigen mayores esfuerzos en este sentido, pues las características de los contextos más desfavorecidos muestran problemáticas sociales, familiares y económicas con las que la institución educativa tiene que contar. Cuáles son las estrategias que genera la institución educativa para lograr del espacio escolar una posibilidad generadora de capital y de *habitus*, así implique ir en contravía de los valores, visiones y principios que refuerza el contexto. Cómo logra la institución educativa ser un espacio que propicia oportunidades de aprendizaje. Cómo integra la institución educativa el contexto, sus dinámicas y conflictos y cómo busca intervenir intencionalmente sobre las adquisiciones de los estudiantes para dejar en ellos una impronta de capital cultural que les de herramientas para la vida en sociedad.
- De esta manera, no es sólo la planeación, el trabajo mancomunado y en equipo, la convergencia de búsquedas, sino las estrategias que es necesario generar en el camino para responder directamente a las problemáticas del contexto y del estudiante, a las condiciones en que se realiza su desarrollo, al capital económico y cultural con que cuenta. En consecuencia, así como pueden enumerarse las estrategias pedagógicas con que cuenta la institución educativa para ejercer su labor, ellas sólo adquieren sentido en la medida de su significado para leer, comprender e intervenir sobre el contexto de los estudiantes. El Pei, los proyectos, el currículo, el plan de estudios, los contenidos de todos ellos, la forma de gestión y desarrollo, son los instrumentos con los cuales se busca interpretar el contexto y al mismo tiempo responder a él. Esta relación es la que interesa desentrañar. En fin de cuentas se espera de la institución una oferta de oportunidades para movilizar posibilidades de desarrollo alternativas a la marginalidad, la pobreza, la desigualdad y la diferencia.

Las nuevas epistemologías¹⁹ permiten sostener que se requiere una variedad de ambientes pedagógicos para estimular la construcción de conocimiento por parte de los estudiantes (Camargo y otras, 2003). En los contextos de menor capital cultural y económico es posible que se requiera un mayor acopio de creatividad para diversificar estos ambientes. La construcción de convivencia en la institución educativa, aprender a compartir con el otro, generar reglas de juego, solucionar conflictos, vivir deberes y derechos, seguir y respetar normas, moverse en el espacio social con autonomía y respeto al otro, contar con ambientes organizados y con buena dosis de previsión, son aspectos centrales para las instituciones educativas de los estratos 1 y 2.

Tabla No. 3
Definición de la relación categorial ambiente escolar-equidad

Ambiente escolar y equidad	
Estrategias de ingreso y permanencia en el sistema	Forma en que las instituciones conocen a sus estudiantes y apoyos que les ofrecen de acuerdo con sus necesidades, y el objetivos de proporcionarle capital cultural (estructuración de la enseñanza y la convivencia en relación con el contexto).
Incorporación de las características del medio	Forma en que la institución conoce el medio y trabaja aquellos factores de resistencia a la acción escolar de calidad con equidad.
Oferta de un ambiente seguro y con identidad	Forma en que se tramitan los conflictos de valores existentes entre la institución y el contexto para dar paso a la influencia escolar en los estudiantes.
Riqueza del ambiente físico escolar	Disposición de la infraestructura y los recursos para el aprendizaje y orientaciones pedagógicas las prácticas pedagógicas.

- *Estrategias de aprendizaje y equidad.* Sólo es posible el aprendizaje con equidad bajo el reconocimiento de las capacidades iniciales de los estudiantes y el trabajo sobre ellas orientado a propiciar un desarrollo de capital cultural que les permita enfrentar los problemas de la sociedad. Es necesario decir que, entre menos rica es la socialización primaria de los niños, se complejiza más la tarea educativa enfocada a la equidad. Los marcos de conocimiento existentes en los estudiantes deben ser el punto de partida para la emergencia de comprensiones nuevas de tal forma que al ponerse en contacto con ellas movilice la experiencia particular de cada estudiante y propicie cambios. Los enfoques adecuados, las metodologías, didácticas y uso de recursos y materiales, los contenidos de enseñanza y las ayudas de la institución han de permitir, en los distintos contextos el aprovechamiento de esta oportunidad.

¹⁹ Alude a las posturas que desde Piaget y Vygotsky abogan por un desarrollo constructivista del conocimiento en el ser humano, las cuales sientan las bases de las nuevas concepciones de inteligencia que orientan el trabajo pedagógico actualmente: Ausubel, Perkins y Gardner, entre otros.

Tabla No. 4
Definición de la relación categorial estrategias de aprendiza -equidad

Estrategias de aprendizaje y equidad	
Concepciones pedagógicas hacia la equidad	Formas en que el trabajo pedagógico se estructura para producir una acción sistemática, coherente y continuada hacia la búsqueda de la equidad.
Prácticas de aula equitativas	Reporte de las formas de trabajo en el aula, de la interacción maestro-alumno y de las dificultades y conflictos entre el capital cultural escolar y el de los estudiantes.
Apoyo a estudiantes que lo requieren	Caracterización de este tipo de estudiantes y estrategias conducentes a proporcionarles las ayudas necesarias para que logren el aprendizaje propuesto.
Riqueza del ambiente físico escolar	Disposición de la infraestructura y los recursos para el aprendizaje y orientaciones pedagógicas las prácticas pedagógicas.

- *Resultados académicos y de convivencia de los estudiantes y resultados institucionales.* Aunque la evaluación de los resultados de los estudiantes (tanto en las pruebas de competencias básicas y ciudadanas como en las pruebas de Estado) permiten establecer la medida en que las instituciones educativas cumplen el propósito de brindar un servicio de calidad con equidad, estas medidas no dan cuenta de otros factores indispensables para ofrecer este servicio. De esta manera, se busca reportar todas estas medidas y valoraciones que no sólo realimentan el trabajo de la institución sino permiten que ella reconozca la dimensión de su impacto en términos de lo que se propone hacia la búsqueda de equidad.

Tabla No. 5
Definición de la relación categorial resultados-equidad

Resultados de los estudiantes y de la institución y equidad
Comparaciones entre distintos momentos de los aprendizajes de los estudiantes y entre distintos momentos de evaluación institucional, establecimiento de metas y formas de reportar sus niveles de logro, formas de hacer seguimiento y realimentar la acción educativa, atención a estudiantes a partir de la evaluación.

3.3. DECISIONES METODOLÓGICAS

De acuerdo con lo expuesto el proyecto se desarrolló de la siguiente manera:

3.3.1. Casos seleccionados

Se llevó a cabo conjuntamente con la Secretaría de Educación Distrital y el Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico. La primera orientación clara era que sobre ellos recaía la política de equidad a través de programas promovidos por las dos últimas administraciones distritales:

- Programa subsidios a la demanda: a través de convenios con instituciones privadas la SED amplía su oferta educativa a niños de estratos 1 y 2 en las localidades donde existe déficit de cupos oficiales.
- Nivelación para la excelencia: programa orientado al desarrollo de proyectos en las instituciones escolares que, en las pruebas de competencias básicas han mostrado los menores niveles de logro.
- Evaluación y desarrollo de competencias básicas: a partir de 1998 el Distrito inició la aplicación de pruebas de competencias básicas en las instituciones oficiales y privadas del Distrito en las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias y pruebas sobre la convivencia ciudadana en las que se evalúa el desarrollo del juicio moral²⁰, la construcción de representaciones sobre la ciudadanía²¹ y la comprensión sobre las normas, estructura y funcionamiento del Estado²².
- Desarrollo de competencias laborales: consiste en el estudio inicial de algunas instituciones escolares que desarrollan estas competencias para, con base en él sea posible incluir en el currículo de educación media contenidos y métodos orientados al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes, aplicables al desempeño de funciones productivas²³.
- Colegios en concesión: en las localidades con más déficit de cupos la SED ha construido colegios, administrados mediante contratos de concesión educativa, para acoger a niños y jóvenes de los niveles más bajos del SISBEN que viven en la zona de influencia de los colegios.

²⁰ Nivel de razonamiento ético que permite a la persona tomar una decisión frente a un dilema moral con criterio de justicia.

²¹ Se relaciona con el nivel de percepción frente a otras personas, instituciones, grupos o situaciones.

²² La forma como se construyen las leyes y las disposiciones que la Constitución establece.

²³ Son programas institucionales que fortalecen la capacidad para compartir información y experiencias, aprender de manera continua, trabajar en equipo de manera eficaz y respetuosa, participar activamente en una cultura del orden y de calidad, atender las demandas de los clientes, contar con capacidad para planificar y administrar los recursos, equipos y materiales, solucionar problemas complejos, identificarse con la empresa y con la profesión, manejar una cultura informática y entender el lenguaje y funcionamiento de máquinas modernas.

Las instituciones seleccionadas por cada uno de los programas mencionados se encuentran en la Tabla No. 6 a continuación:

Tabla No. 6
Instituciones seleccionadas

Institución educativa	Programa	Localidad
Colegio Mi Pequeño París	Subsidios a la demanda	7 Bosa
IED Miguel Antonio Caro	Nivelación para la excelencia	10 Engativá
IED San Isidro Omar Torrijos	Competencias básicas y ciudadanas	4 San Cristóbal
IED Federico García Lorca	Competencias laborales	5 Usme
IED Comfenalco Nueva Roma	Colegios en concesión	4 San Cristóbal

3.3.2. Instrumentos de recolección de información

Después de contactar las instituciones educativas, a través de sus rectores, se desarrollaron entrevistas no estructuradas con los mismos, para obtener una visión general de la institución, su contexto, el proyecto educativo que desarrollan y las problemáticas más álgidas con su población y que afecta lo que la institución intenta agenciar. Esta entrevista permitió detectar puntos clave de indagación así como actores con los cuales establecer contactos.

Se llevó a cabo una revisión documental sobre los archivos de la institución: proyecto educativo y actas de reuniones y consejos para determinar allí la caracterización de la población de la institución y la manera como intentan responder a ella con el enfoque, las estrategias, los planes, programas y proyectos y las estrategias de trabajo. En este archivo pudo encontrarse, en alguna ocasiones, documentación relacionada con los resultados obtenidos por la institución en las pruebas de competencias básicas y algunas reflexiones y planes orientados a superarlos.

Con el fin de capturar las lecturas de primer orden hechas por los actores escolares (docentes y grupos de estudiantes por grupos de cursos) se organizaron grupos de focales que permitieron sostener una conversación investigadores - investigados a propósito de la manera como orientan y reciben la formación educativas a través de las distintas prácticas y espacios en que se desarrolla el currículo en la institución. Las siguientes fueron las preguntas que sirvieron de guía a los grupos focales.

Grupo focal de maestros 1:

- Cuáles son los problemas propios del contexto?
- Cómo llegan los niños y como enfrentan los problemas o deficiencias de aprendizaje con estrategias pedagógicas?
- Pueden comparar sus experiencias aquí con otras que hayan tenido en colegios de otros contextos?
- Cómo integran a los padres al PEI? Tiene sentido de pertenencia a la institución?

- Hay ausentismo? Cómo se maneja?
- Qué les ha exigido la institución, dada la población, en cuanto a estrategias pedagógicas?
- Tienen espacios para trabajo en grupo, para compartir prácticas, evaluarlas o apoyar a sus pares?
- Cómo hacen para articular el PEI a la práctica, los modelos pedagógicos y/o teorías a la práctica?
- Cómo asumen ustedes la evaluación?
- La formación académica formal que ustedes han recibido en qué se ha quedado corta frente a la realidad del colegio?
- Qué consideran que aporta el colegio a la equidad?
- Escriben ustedes acerca de la práctica?

Grupo focal de maestros 2:

- Cómo trabajan pedagógicamente, cómo crean estrategias para conocer al niño, para darle conocimiento, para reconocer qué ha aprendido, para reconocer en qué estado se encuentra frente a los otros, para solucionar las dificultades.
- Cómo en el aula de clase, dado el PEI, generan estrategias conducentes a los objetivos y propósitos del PEI y teniendo en cuenta el contexto que el niño representa.
- Cómo funciona el currículo problémico en el aula, cómo se hace visible en el aula?
- Cómo hacen para reconocer en los niños que son o tienen con capacidad cognitiva distinta, con diferentes niveles socio afectivos; cómo hacen para trabajar esas diferencias y para reconocerlos uno a uno y enseñarles de manera que sea pertinente para cada uno de ellos?
- Cómo hacen ustedes para entusiasmar a los niños con el conocimiento en un contexto donde no hay una cultura del conocimiento, donde los padres no leen?
- Creen ustedes que lo que están haciendo en el aula, es algo innovador?

Grupo focal de maestros 3:

- Cómo se construye académicamente y pedagógicamente la equidad, teniendo en cuenta que el contexto pone más del 60% en los logros de los estudiantes y 40%, la institución. Qué están haciendo para revertir estos resultados? Y no solamente en términos de cobertura sino de calidad, entendida en términos de mercado, capaz de competir con egresados de muchas otras instituciones de Bogotá?
- Qué se genera en el aula de clase para nivelar a los niños, para elevar el nivel de comprensión?
- Cuál ha sido la mayor exigencia o demanda para resolver los retos que plantea trabajar con estas poblaciones?

Grupo focal de jóvenes 1 (de 10° y 11°)

- Cómo se sienten en el colegio?
- Qué significa el colegio para ustedes y para la comunidad?
- Les gusta estudiar en este colegio? Por qué?
- Cuando salgan, qué van a poder hacer?
- Qué le quisieran cambiar al colegio?
- Les gustan las estrategias o formas de enseñar del maestro?
- Dentro de cuatro años, cómo se ven ustedes?

Grupo focal de niños 2 (de 8° y 9°)

- Están felices en este colegio?
- Qué les aporta?
- Qué les gusta?
- Qué tiene diferente este colegio de los otros colegios a los que ustedes han asistido?
- Les gusta la metodología del maestro, de tipo lúdico? Aprenden más así?
- Cómo es una clase de matemáticas?
- Cómo aprendiste raíz cuadrada? De qué forma?
- El colegio le ha aportado algo a la comunidad?
- Cuáles son los principales problemas del país? Cómo está haciendo el colegio para contrarrestarlos?
- El colegio te brinda opciones para entrar al campo laboral?
- Tienen amigos en el barrio? Les cuentan sobre lo que hacen aquí? Creen que les gustaría entrar aquí?
- Cómo solucionan los conflictos dentro del colegio?
- Cuál es la materia que más les gusta?
- Les gusta leer?
- Qué leen? Cómo eligen qué leer?
- Qué libros han leído?
- Qué quisieras estudiar, o hacer, o ser cuando termines el colegio?
- Alguno de ustedes piensa en casarse, tener hijos?

Grupo focal de niños 3 (de 6° y 7°)

- Les gusta estar en este colegio? Por qué?
- Si ustedes pudieran cambiarle algo al colegio, qué le cambiarían?
- Les gusta como el maestro dicta la clase? Cómo es una clase de un maestro, cualquiera?
- Les da miedo cuando les hacen alguna evaluación?
- Sus padres están contentos de que ustedes estudien acá?
- Les dejan tarea para la casa? Quién les ayuda en la casa con las tareas?
- Qué opinan sus amigos del colegio, los que no estudian aquí?
- Tienen que ayudar en las labores de la casa? Cómo es un día normal?
- Qué quisieran ser cuando más grandes?
- Han perdido algún año, en otro colegio?

- A los que les va mal, por qué creen que les va mal?
- Si les tocara irse a otro colegio, sufrirían?
- Les gusta venir a estudiar?

Grupo focal de niños 4 (de 3º, 4º y 5º)

- Quién me quiere contar qué le gusta del colegio?
- Les gusta hacer tareas? Qué les gusta más, ver TV o hacer tareas.
- A quién le gusta leer? Dí el nombre de algo que hayas leído y te haya gustado.
- En el colegio tienen espacio para leer?
- Un programa de TV que les guste ver.
- Cuál es la misión del colegio?
- Cuál es la visión del colegio?
- Cuáles son los valores institucionales?

Grupo focal de niños 5 (de 1º y 2º)

- A qué curso pertenecen?
- Qué clase les gusta?
- Qué clase no les gusta?
- Qué es lo que más les gusta del colegio?
- Les gustan los profesores que tienen en el colegio?
- Por qué vienes al colegio?
- Qué quieres ser cuando grande?
- Te gusta venir al colegio? Por qué?
- Te gusta venir a estudiar?
- Les has contado a tus compañeros del barrio lo que haces en el colegio?
- Crees que les gustaría estudiar aquí?

Además, se hicieron entrevistas a docentes de cada de las áreas orientadas por la siguiente guía:

Guía de entrevista para el profesor de matemáticas:

- Cómo desarrollas pensamiento matemático?
- Cuáles son las competencias básicas en matemáticas?
- Llegan los niños con prevenciones acerca de las matemáticas?
- Cómo ayudan a los niños con problemas o que presentan un deficiente aprendizaje o bajo rendimiento?
- Los estándares, limitan? Se puede salir de ellos?
- Los niños de aquí pueden tener los mismos estándares que los niños de otro estrato?
- Cómo les va a los niños en matemáticas con respecto a las otras áreas?
- Tiene estrategias en clase para que los niños que más saben ayuden a los que no?

Guía de entrevista para el profesor de sociales:

- El pensamiento social del niño, existe? De qué manera? Es restringido? Tiene posibilidades de apertura?
- Cómo haces tú para ir más allá del mundo local, dado que en sociales se requieren miles de comprensiones?
- El área de sociales es importante en términos de concepción del mundo, concepción de sociedad, etc. Cree usted que aquí hay una gran responsabilidad con los estudiantes?
- Hay muchachos que hacen parte de pandillas?
- Cuáles son las principales competencias del área según tu criterio? Las desarrolla el colegio?
- Hacen ustedes exámenes de competencias diferentes a las del Distrito de juicio moral y convivencia ciudadana?
- Qué tienen en cuenta en las pruebas?
- Habías trabajado en un colegio oficial? (SI) qué le ves diferente a este colegio?

Guía de entrevista para el profesor de Español:

- Cómo es el trabajo con los niños?
- Cuáles son las estrategias que usa?
- El contexto, influye en el lenguaje y en la visión del mundo de los niños, cómo maneja esto el colegio?
- En qué momento están aprendiendo a leer?
- Cómo soluciona usted el desnivel en que llegan los niños en el proceso lector?
- Cómo ve usted la biblioteca, cómo la usan?
- Usa el trabajo en grupo? En qué forma?
- Se integran los padres al proceso de los niños?
- Cómo les fue en las pruebas de competencias?

Guía de entrevista para el profesor de ciencias naturales:

- Qué tipo de estrategias pedagógicas usa para la formación del pensamiento científico, el conocimiento del mundo y la naturaleza, la integración del ser humano al medio?
- Tienen laboratorios?
- Cómo les fue en las pruebas de competencias?
- El estudiante está familiarizado con las pruebas?
- A nivel de aprendizaje o de conocimiento qué es lo más difícil que le ha tocado enfrentar?

Los niños elaboraron dibujos y los explicaron.

Finamente se aplicó una encuesta a los docentes, con el fin de reportar su práctica pedagógica, la cual fue sometida a análisis cuantitativo con el software Excel.

De esta manera se abordaron diferentes espacios y actores y ello permitió procesos de triangulación relacionados con eventos reportados.

TERCERA PARTE

HALLAZGOS

3.1. COLEGIO MI PEQUEÑO PARÍS

En esta institución se desarrolla el programa subsidios a la demanda. Es una sociedad familiar. Su rectora es egresada del Colegio La Sabiduría, con pregrado de la Universidad Pedagógica Nacional en la Licenciatura de Lenguas Español-Francés y especialista en Literatura Colombiana de la Universidad Santo Tomás. Su esposo es el administrador de la institución.

El colegio cuenta con los grados desde preescolar hasta noveno para un total de 350 cupos, de los cuales 294 están pagos por la Secretaría de Educación dentro del programa de subsidios a la demanda.

La rectora acepta que los dineros que recibe de la SED son los que permiten sobrevivir al colegio pues el recaudo de los pagos de pensiones es bastante difícil. También comenta que no todos los niños corresponden a los estratos uno y dos, situación que ha sido discutida con la Sed en los correspondientes comités y es causa de disenso pero, finalmente, los funcionarios han avalado el hecho arguyendo la gratuidad de la educación promulgada por la Constitución del 91.

El colegio tiene su sede en Bosa-Naranjos, en una calle tranquila. Hacia fuera es una casa de dos pisos y en la parte más interna se levanta una especie de "palomar" al cual se accede por escaleras empinadas para albergar otros tres pisos a cada costado del pequeño patio interior. Uno se pregunta cómo puede ser éste el espacio donde tengan actividades recreativas más de 300 niños!

El colegio ofrece servicio de almuerzo por \$2.000, preparado en una pequeña cocina con unas minutas que no han sido avaladas por una nutricionista pero que recogen a "grosso modo" las orientaciones del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Existe una pequeña biblioteca con unos tres estantes que estaba cerrada con cadenas el día de la visita. Los niños están "hacinados" en los salones y los pupitres son los de comienzos de siglo: bancas para tres niños, pegadas a los espacios para escribir.

La rectora enfatiza en la primaria, que para ella tiene lo pedagógico. Se expresa en la gran cantidad de diplomados que ha cursado y en el "condicionamiento" a sus alumnos; es decir, en los "tips" que entran a formar parte de la rutina del colegio después de sus cursos de actualización, por ejemplo: el manejo del cuaderno en sentido horizontal (apaisado) y no en la forma tradicional como está diseñado, fruto de un diplomado en Programación Neurolingüística. Igualmente, el manejo del pulgar y del índice cuando se habla; evitar el uso del color rojo por estar asociado a situaciones traumáticas originadas en el momento del parto...surge la inquietud con respecto a qué se entiende por "lo pedagógico": si es una suerte de amaestramiento o de comportamientos que supuestamente afectarían positivamente los aprendizajes, entendidos en un aspecto neurofisiológico.

El colegio cuenta con un Plan de Mejoramiento que contempla aspectos académicos, pedagógicos y administrativos, trabajados a través del Metaplan que incluye matrices del orden administrativo, pedagógico y familiar, el cual ha sido consensuado con la Secretaría

de Educación. Dentro de lo administrativo se trabaja el *Clima organizacional* a través del proyecto de incentivos (celebraciones, teoría experiencial en salidas, fortalecimiento del trabajo en equipo para mejorar la comunicación) y dentro de lo pedagógico, entre otros, se trabaja la disciplina con amor en el aula y la solución de conflictos y situaciones. También trabajan con un “asesor pedagógico” quien ha enfatizado en modelos pedagógicos y su relación con el plan de estudios. Comenta la rectora que a veces tiene dificultades con la asistencia de las docentes a las jornadas de capacitación ya que éstas se realizan los sábados y las docentes aducen la necesidad de atender a sus familias.

En cuanto al equipo de docentes, la rectora comenta que a veces es difícil consolidarlo; que una vez consolidado, trata de mantenerlo, pero que por ejemplo, a mitad de este año, va a necesitar realizar algunos cambios.

En el colegio siempre han funcionado los Comités de Evaluación. Allí se discuten las dificultades de los alumnos en las distintas áreas a partir de los reportes presentados por los diferentes profesores. En estos comités se decide el plan de acción y en casos especiales si es necesario convocar a los padres del alumno. Esta estrategia hace que para el colegio no sea difícil cumplir con el 5% de estudiantes que pierden, ya que existe un seguimiento de los mismos y de sus aprendizajes.

3.2. IED COMFENALCO NUEVA ROMA

-/ Este colegio en concesión está ubicado en la zona 4 de San Cristóbal, en la cabecera de una loma en la cual hace bastante frío. Sus calles aledañas, las del barrio Nueva Gloria, se encuentran sin pavimentar. Es una construcción grande, bien diseñada, con bastantes ventanales y amplios espacios para los niños que contrasta con el medio. El edificio de preescolar (de ICBF) está ubicado enseguida del colegio y está adecuado a las necesidades de la población infantil. El colegio cuenta con sala de cómputo y una biblioteca grande y bastante organizada. Los niños reciben refrigerio y almuerzo, preparados en las instalaciones del colegio en cocinetas amplias y con todas las normas de higiene necesarias.

La rectora es una profesional apasionada por lo que hace y orgullosa de lo que ha logrado en el colegio.

| El PEI denominado *Educación para el desarrollo humano a partir de la formación para el trabajo* está proyectado al 2007. Contempla doce proyectos de acuerdo con los objetivos de cada curso.

↘ En la institución se ha fomentado la apropiación del horizonte institucional con los padres de familia, con el fin de generar un sentido de pertenencia que les permita hallar protección contra los agentes de violencia. Se ha luchado por erradicar la violencia intrafamiliar a través del proyecto *Soy importante*, que se trabaja desde el grado 0 hasta el 11 y en el que se enfatiza en el trato entre compañeros, familiares y maestros. El manual de convivencia es un cuento cuyos personajes son dos extraterrestres. Comenta la rectora que son los casos que por agresividad llegan al Consejo directivo, dado que existe la mesa de mediación como herramienta para la solución de conflictos en el colegio. La otra instancia es el comité de convivencia para resolución de conflictos con los padres.

En la evaluación recompetencias básicas resultó bajo el nivel de desempeño de los estudiantes. La meta para el 2004, dado ese resultado, es llegar al nivel 2 de competencia. En este momento se tiene el 53% de estudiantes en ese nivel y se espera llegar al final del año al 70% con ese nivel de desempeño. A tal efecto se desarrolla el plan lector que permite la lectura en cualquier lugar, para formar en los niños amor por ella. Este proyecto se realiza con el apoyo de tres cartillas de comprensión de lectura en los nivel 1, 2 y 3, cuya primera edición se realizó de forma muy elemental y permite a los alumnos de 11° grado recordar cosas que se hacían en el preescolar.

El colegio apunta a la formación para el trabajo a través del desarrollo de competencias laborales. A tal efecto, se capacita a los maestros sobre la temática, para que entiendan qué son y en forma consensuada, se identifican cuáles son las competencias que más trabajan, aún sin darse cuenta.

/ También se realiza un seguimiento a egresados, dado que la meta del colegio es ubicar el 70% de los estudiantes en una carrera de pregrado o en un trabajo. El papel primario de la institución en este sentido es brindarles la información de las oportunidades de estudio que existen, dado que no es viable el acceso al periódico o a Internet. Aquí la rectora comenta que hay más o menos seis egresados que están ubicados en universidades como Los Andes,

la Javeriana, El Rosario y la Nacional que son testimonio y con quienes se trabaja bastante la elevación de la autoestima con el fin de compensar las presiones sociales que encuentran a su ingreso a este tipo de universidades. También se lucha por un cambio de mentalidad en las familias para la aceptación de estas oportunidades.

El colegio trabaja con la filosofía de satisfacer las necesidades de la población que atiende para brindar un servicio de calidad, basado en el buen trato y el afecto. También, como objetivo corporativo (Comfenalco) se encuentra el de garantizar la solidez financiera y para ello, se han trazado específicamente la meta de bajar costos de los servicios, creando también una cultura del ahorro. Aquí la rectora habla de unas brigadas de niños que están pendientes de que no se consuma energía innecesariamente.

Otro de los objetivos de la institución es implementar programas para elevar los estándares de calidad, y la meta es participar en el 2005 en el concurso Galardón a la Gestión escolar.

Los proyectos sobre los que se trabaja son:

Soy importante. Cobija la parte de desarrollo humano del PEI y se trabaja desde maternal hasta grado 11°. Aquí, dependiendo de cada niño, se le ayuda a que encuentre cómo solucionar su macroproblema.

Busco una oportunidad. Se trabaja desde maternal hasta 11° grado. De párvulos a noveno grado se trabaja por crear cultura empresarial de una forma lúdica que permita al niño ser autogestor de sus necesidades. En el jardín, por ejemplo, se trabaja en la elaboración de papel reciclado, cuyas actividades son asignadas a los niños, dependiendo del grado de dificultad manual que presenten. Los niños elaboran cosas con este tipo de papel y las venden en la feria empresarial que se hace cada año. También se está elaborando una cartilla que de cuenta de cómo crean cultura empresarial.

Sembrar Paz. Para grados 10° y 11° se cuenta con la asesoría de la Universidad Agraria, que capacita a cuatro maestros que luego practican sus conocimientos con los alumnos en cuatro frentes de trabajo: lácteos, cárnicos, conservas y la huerta. En el año inmediatamente anterior se tuvo un galpón de pollos (más o menos 200) que eran cuidados por los niños, con lo cual se desarrolló en ellos la sensibilidad por los animales. Estos pollos al final de año fueron insumo para hacer pollo relleno. La huerta tiene como fin que los niños puedan cultivar ciertos insumos necesarios para elaboración de rellena, por ejemplo, especias aromáticas. Los alumnos antes del grado deben presentar un proyecto de formación de empresa, manejo de personal, gestión, etc. De 78 niños, 12 han presentado muy buenas propuestas y 3 tienen empresas constituidas. También se trabaja en cursos de capacitación para padres en los que se les explican los procesos para que respeten la forma de trabajo que los niños han aprendido en el colegio.

Desarrollo humano: tiene los siguientes proyectos: Vigías de la energía, Prevención de desastres, Resolución de conflictos, Proyecto vida, Buen trato, Soy importante y Un encuentro con mi corazón.

En *competencias laborales*: cuenta con los proyectos Laboral, Lógica matemática, Ser feliz, Comprensión de lectura y Pre-Icfes. El objetivo del proyecto Ser feliz es mejorar los niveles de competencia con los niños que presentan problemas o discapacidades especiales del aprendizaje, a través de la implementación de proyecto de educación especial. El proyecto lógica matemática se plantea como objetivo general fomentar el desarrollo de las competencias básicas en matemáticas mediante la implementación de las actividades (cartilla, olimpiadas) y propuestas lúdicas. Debido al bajo nivel de competencias matemáticas, específicamente en la lectura e interpretación de gráficos, comprensión y análisis de problemas que involucran las operaciones básicas, se implementa la cartilla de lógica matemática de grado 0 a grado 11° basada en las teorías de aprendizaje de Piaget.

Los proyectos *transversales o de ley* son: Tiempo libre, Democracia. Ecología y Educación sexual.

También se trabaja un proyecto con la comunidad, en el cual los niños trabajan en el preescolar en el cuidado de los bebés y así asumen la realidad de ser padres; apoyan las labores secretariales del colegio o en biblioteca, con el interés de aprender sobre cada oficio. Por otra parte, algunos niños trabajan en hogares de paso y con la Defensa Civil.

La *Mesa de Mediación* está a cargo de una exalumna capacitada por una ONG en resolución pacífica de conflictos.

Comprensión lectora: Este proyecto es producto de la urgente necesidad de implementar una estrategia para mejorar los procesos de adquisición del conocimiento dados los bajos niveles de competencia lectora y escritora encontrados en el diagnóstico hecho en el año 2001. La estrategia se centra en la creación de espacios de reflexión y crítica que lleve a los estudiantes a establecer actividades que los hagan acercarse a la lectura comprensiva, reflexiva y crítica, descubriendo y disfrutando el conocimiento y aportando soluciones a los problemas más sentidos de la comunidad.

El colegio trabaja con 5 valores institucionales: un modelo organizacional de calidad total; liderazgo compartido; gestión integral (estratégica, humana, gerencia de procesos); indicadores de eficacia y eficiencia; y plan de mejora P-H-V-A, para el año siguiente (planear-hacer-verificar-ajustar). Lo más importante del modelo es el ser humano. Se trabaja a través de 29 procesos, tres aceptados por Comfenalco e Icontec.

Las capacitaciones que hacen los profesores son socializadas después a sus pares.

En cuanto a deportes, se tienen niños campeones nacionales en lucha olímpica y en cuanto a música, se trabaja por tener una filarmónica, proyecto en el que la Asociación de Padres ha contribuido.

3.3. IED MIGUEL ANTONIO CARO

Esta institución pertenece al Programa Nivelación para la Excelencia. Su PEI se encuentra en proceso de cambio y transformación, dada la coyuntura de integración o ampliación de instituciones educativas distritales. El Miguel Antonio Caro (MAC) está conformado por un grado de preescolar y básica primaria. Se enfatiza en el gobierno escolar y la construcción de un plan de estudios que articule las asignaturas de los nuevos grados con los de básica y media.

La Pontificia Universidad Javeriana realizó el acompañamiento, centrándose en el proceso de integración institucional desde los componentes que lo hacen visible: pedagógico, directivo, administrativo y financiero y enmarcados en el componente de clima institucional que se refleja en la manera como incide la comunidad en los procesos participativos, manifestando las diferentes interacciones en la convivencia cotidiana. La Institución Educativa Distrital Miguel Antonio Caro es la que orienta y determina el proceso de acompañamiento, pues es quien sabe qué quiere mejorar de su objetivo institucional. Es una entidad mixta-oficial, creada en Marzo de 1990, para atención de poblaciones de estrato 2 y 3, con tres jornadas: mañana, tarde y noche.

En la jornada de la mañana se tienen los siguientes cursos: transición, primero, segundo, tercero, cuarto, sexto, tres séptimos, tres octavos, cuatro novenos, cinco décimos, cuatro onces. En la jornada de la tarde se tienen: transición, primero, segundo, tercero, quinto, dos sextos, tres séptimos, tres octavos, tres novenos, cinco décimos, cuatro onces. Y en la nocturna: en el ciclo 2, cuarto y quinto; en el ciclo tres, cinco sextos y séptimos; en el ciclo 4, seis octavos y novenos; en el ciclo 5, cuatro décimos; y en el ciclo 6, dos onces.

Su estructura organizacional comprende: un rector, tres coordinadores de disciplina, 32 docentes en la mañana, 32 docentes en la tarde, 16 docentes en la noche, 2 docentes interinos en nocturna, 6 docentes de cátedra, 6 psicororientadores, 1 bibliotecólogo, 3 secretarías, 1 revisor fiscal, 1 financiero, 6 celadores y 8 en servicios generales. Es de anotar que todos los docentes poseen carga académica.

El componente pedagógico comprende los siguientes campos: enfoque pedagógico, planes de estudio, sistema de evaluación, investigación en el aula, didácticas especializadas, recursos didácticos, saberes disciplinares, mediaciones pedagógicas, proyectos transversales, relaciones de lo pedagógico con el contexto, espacios de desarrollo pedagógico docente, conocimiento de la política educativa y las prácticas pedagógicas y el consejo académico.

El componente directivo incluye: horizonte institucional, estrategias de comunicación, PEI, autoridad y liderazgo, procesos de planeación institucional, gestión, estructura organizacional, toma de decisiones, funciones y procedimientos, resolución de conflictos, gobierno escolar, relaciones interinstitucionales, evaluación institucional, evaluación de la gestión, consejo directivo, conocimiento de la política desde lo directivo.

En el componente administrativo y financiero se considera: organización de los procesos administrativos, políticas de inversión y manejo de recursos, manual de funciones y

procedimientos, democratización de la información de los procesos administrativos y financieros, política de manejo de espacios, relación con proveedores, formas de circulación de la información, estrategias de sistematización del conocimiento técnico institucionalizado y manejo de personas.

Para el caso del clima escolar y la convivencia se consideran: procesos de comunicación, políticas de bienestar y estímulo a la comunidad educativa, resolución de conflictos, manual de convivencia, orientación psicopedagógica, ambientes para el fortalecimiento de la convivencia, procesos de inducción a docentes, estudiantes y padres de familia, políticas de capacitación y desarrollo docentes, sistema de evaluación de la gestión docente, solidaridad institucional a los diferentes estamentos.

Finalmente el componente comunidad y participación es trabajado en términos de la relación con la Asociación de Padres de Familia, políticas de vinculación de padres a la dinámica institucional, relación Consejo Estudiantil con la institución, relaciones con el contexto, servicio social estudiantil/instancias de participación, instancias de control de veeduría, programas y servicios a la comunidad y relación con el sector privado.

El componente pedagógico es producto de la consolidación de diferentes campos de acción en donde juega papel fundamental las imágenes de conocimiento de docentes y equipo directivo pues son ellos quienes visibilizan las concepciones, posibilitando la construcción de un enfoque pedagógico. El *enfoque pedagógico* direcciona otros campos del componente pedagógico, partiendo de una postura epistemológica que permite sustentar referentes teóricos sobre la manera como se concibe la relación sujeto-conocimiento. Aunque postulan un enfoque constructivista y de aprendizaje significativo, no hay un enfoque definido y se encuentra diversidad de enfoques en las prácticas y esfuerzos aislados que impiden el fortalecimiento del proceso educativo. Los Planes de estudio se fundamentan en la Ley 115 de 1994 y se basan en áreas, asignaturas, contenidos y proyectos obligatorios.

El PEI se denomina “Mejoramiento del ambiente educativo y su incidencia en la calidad de vida”. Contempla un sistema de evaluación basado en los lineamientos del decreto 230 de 2002. Han implementado en la investigación en el aula experiencias como “Durmiendo con el fantasma” (premio Compartir) y “Desarrollo de actitud y pensamiento científico a partir de aprendizaje significativo de conceptos en ciencias naturales, a través del aprendizaje por investigación” (IDEP). Se pretende convertirlas en procesos multiplicadores de acciones conjuntas entre diferentes áreas.

Los mediadores pedagógicos más utilizados por el docente en el aula son las acciones para construir conocimiento significativo, para ser autónomos, las guías, la motivación, el desarrollo de habilidades y competencias básicas, la investigación y los talleres.

Los estudiantes no conocen los proyectos que desarrolla la institución. Los que los conocen se refieren a salidas pedagógicas y al proyecto Ariadna sobre resolución de conflictos. Los docentes reconocen el proyecto de educación sexual y de reciclaje, tiempo libre, lecto-escritura. Los padres de familia sólo reconocen el proyecto Ariadna, que se está implementado en la jornada de la tarde.

3.4. IED FEDERICO GARCÍA LORCA

En esta institución se desarrollan las competencias laborales. La institución centra su atención en la formación integral del estudiante. Educa en valores y actitudes de convivencia y paz, tratando los aspectos de: desarrollo integral; libertad de expresión y creatividad; fomento de las prácticas democráticas para el aprendizaje y divulgación de los principios, derechos, garantías constitucionales y legales; autonomía en el proceso de formación; el respeto de los derechos propios y ajenos (Art. 95 de la Constitución Política); la convicción de ser libre para ser mejor, individual y colectivamente, proyectando buenas actitudes en su entorno.

Dentro de los *objetivos* más importantes se encuentran:

- Definir los criterios de respeto, valoración y compromiso frente a la utilización y conservación de los bienes personales y de uso colectivo, tales como equipos, instalaciones e implementos.
- Reforzar en el estudiante la autoestima, autonomía, lealtad, honestidad, responsabilidad, tolerancia, compañerismo y respeto por los demás.
- Enunciar las pautas de presentación personal que preserven a los alumnos de la discriminación por razones de apariencia.
- Definir las pautas de comportamiento en relación con el cuidado del medio ambiente escolar.
- Presentar las reglas de higiene personal y de salud pública que preserven el bienestar de la comunidad educativa, la conservación individual de la salud y la prevención frente al consumo de sustancias psicotrópicas.
- Acatar y divulgar los principios constitucionales y legales que protejan los derechos de la persona y sobre todo el derecho fundamental a la educación (Art. 41 de la Constitución Política).

Los horarios establecidos para las distintas jornadas son: para primaria de la jornada de la mañana de 7 a 12 m.; para primaria de jornada de la tarde: de 12:30 a 5:30 p.m. Para secundaria jornada de la mañana de 6:20 a 12:20 m. y para secundaria jornada de la tarde del 12:30 a 6:30 p.m.

Es muy importante para el estudiante la conciencia sobre la importancia que para su desarrollo personal y convivencial, representan los hábitos de higiene. Por lo tanto debe asumir las siguientes reglas: el baño diario; cepillarse los dientes (higiene oral); cambio diario de ropa interior y medias; llevar el cabello limpio y libre de piojos; portar el uniforme limpio y en buen estado.

Al manual de convivencia se le hicieron las reformas con base en el análisis de las sugerencias de la comunidad educativa. Se redactó de acuerdo con la Constitución Política de 1991, el código del menor, la Ley 715 y sus decretos reglamentarios, la Ley General de Educación, las directrices de la Corte Constitucional, la Ley 734, el Decreto 230 de 2002 y las características propias de la comunidad educativa.

CUARTA PARTE

CONCLUSIONES

En primer lugar puede afirmarse que el conocimiento del medio conduce a una actitud hacia él y a la generación de prácticas diversas relacionadas con la oportunidad educativa para los estudiantes.

- El colegio en concesión tiene claro que la escolarización es una oportunidad única para el aprendizaje de los estudiantes de los estratos que atiende y que, por tanto, hay que enseñarle a la comunidad a aprovecharla.
- El conocimiento del medio en Mi pequeño París se traduce en un conocimiento a profundidad del estudiante y su familia, para generar actitudes de acogida traducidas en una pedagogía del afecto.
- En el Federico García Lorca colegio el conocimiento del contexto se traduce en una actitud de conmiseración que legitima los bajos resultados. Allí puede decirse que existen bajas expectativas sobre el estudiante que tienden a reproducir las características inequitativas del sistema educativo.
- En el Miguel Antonio Caro hay un choque entre culturas: el conocimiento del medio genera tensiones que no se resuelven. Ello conduce a problemas de comunicación donde la comunidad se queja de autoritarismo y la institución reconoce la necesidad de cambiar pero no sabe cómo.

En segundo término, las instituciones educativas saben que es importante generar identidad y pertenencia con la institución y construir símbolos que colaboren con ello. Sin embargo, muchos de éstos se quedan en lo externo, como si tuvieran sentido en sí mismos, sin articularse a los discursos de los estudiantes. El PEI desempeña este papel simbólico en algunas instituciones.

Vale destacar que al existir tensión en una institución se genera un quiebre o vacío en la identidad institucional que afecta tanto a los estudiantes como a los maestros. Por ejemplo en el IED Federico García Lorca es clara la rivalidad entre la formación en valores y la formación en competencias laborales. Ambas orientaciones se disputan tener un puesto de privilegio en el PEI.

En tercer lugar, en algunas instituciones educativas no se logra estructurar, en la práctica, una oferta clara, desde el punto de vista pedagógico y educativo, por distintas razones. Entre ellas porque el PEI, así esté formulado, en la práctica se mueve por otros caminos y ello genera una manera de verlo y hacerlo que no es coherente y que depende de algunas variables que se escapan del control y manejo por parte de los docentes. Es el caso del IED Federico García Lorca que como se expresó en el párrafo anterior, el PEI es de competencias laborales y los docentes trabajan un énfasis en valores.

En cuarto lugar, la oportunidad educativa en relación con la condiciones de infraestructura y materiales en algunas ocasiones reproduce la pobreza y lo que ella simboliza en cuanto a limitaciones para ampliar el capital cultural, como sucede en Mi pequeño París. Por su parte, la política educativa (fusión) puede afectar esas oportunidades pues restringe la

capacidad de la institución (recursos docentes y materiales) para atender a todos los niños que cubre; así, una mayor cobertura puede haber afectado que la ampliación de las oportunidades con criterios de equidad para la cantidad de estudiantes atendidos.

En quinto lugar, los proyectos que agencian las instituciones educativas y sus mismos planteamientos revelan formas de potenciar el medio o por el contrario actúan remedialmente o reproduciéndolo. En el colegio en concesión se ve un esfuerzo constante de potenciación, en Mi Pequeño París hay una actitud remedial, en el Federico García Lorca y en el Miguel Antonio Caro no se logran canalizar las necesidades o cultura del medio a través de los proyectos, como sucede en el último de los colegios mencionados con el *hip hop* y la emisora.

Sexto, hay una distancia grande entre las formulaciones pedagógicas del PEI y lo que ellos dicen que hacen en la práctica. Ello puede atribuirse a que:

- Las prácticas implican un sincretismo teórico donde no necesariamente el maestro usa los recursos, orientaciones y estrategias de manera homogénea y en el mismo sentido. A veces necesita repetir y usar la copia, a veces se apoya en el libro de texto.
- Las prácticas obedecen a maneras de hacer del maestro que le resultan efectivas y eficaces en su momento. Esta construcción hace que se genere un aprendizaje con el que el maestro se queda.
- Las valoraciones adquiridas en su formación académica pueden afectar sus maneras de valorar algunos aspectos de las prácticas. Hasta dónde valoran más su propia construcción frente a usar un texto o a utilizar nuevas estrategias.

Esta postura no plantea sensibilidad frente a la equidad y más bien actúa como mecanismo de selección que naturaliza las diferencias individuales y las posibilidades de éxito de los estudiantes a partir de ellas. Así los estudiantes son buenos o malos por sus características personales y no porque la escuela les haya brindado oportunidades para el desarrollo de sus potencialidades. Los buenos son la excepción. Se acostumbran a trabajar a esos niveles con los niños y esas son las prácticas se reproducen (un niño dice: “esta educación es buena porque somos estratos 2”).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GARCIA, Ligia Mercedes y FUENTES K., Juan Alberto. (1998). La política social y el desarrollo. Una Introducción. Guatemala, Universidad Rafael Landívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, URL/PROFASR, 154 páginas (Rae Número 00.599-15).

GARIMALDI, Nilda; PEART Silvia y ANDRADE, Sergio. (2001). *Pragmatismo y neoliberalismo. Aportes para una lectura de los actuales procesos de reformas educativas*. Córdoba, Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, 9 páginas, Ponencia presentada en las II Jornadas de Investigación en Educación de la Universidad Nacional de Córdoba (RAE número 00.721-03).

GENTILI, Pablo. (2003). *El consenso en Washington. La crisis de la educación en América Latina*. En: Revista Horizontes. Tegucigalpa, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, No. 2, páginas 6 a 16 (RAE número 01.204-16).

GUDYNAS, Eduardo. (1994). En: Educación y derechos humanos: Cuadernos para docentes. Montevideo, Servicio Paz y Justicia –SERPAJ-, Volumen 7, No. 23, páginas 7 a 10 (Rae Número 00.125-30).

HEDERICH, C. y CAMARGO, A. (2004). *Estilo cognitivo y logro en el sistema educativo de la ciudad de Bogotá*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional-IDEP, Diciembre de 2000, 182 páginas, RAE 3795.

NOCHEZ Montes, Mario Ernesto. (2000). Políticas educativas actuales en América Latina: Caso "El Salvador". San Salvador, S.E. 6 páginas (Rae Número 00.207-29).

NOGUERA R., Carlos Ernesto. (2003). *Del currículo a la evaluación*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Departamento de Postgrado, Facultad de Educación, documento del Seminario de profesores del Departamento de Postgrado de la Facultad de Educación, presentado el 9 de Septiembre, 24 páginas (Rae Número 04.085-10).

NORTH, Douglass. *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*, México, Fondo de cultura económica, colección economía contemporánea, 190 páginas.

ORELLANA, José Armando. (2002). *Las comunidades educativas una propuesta prometedora para la democratización de la gestión del currículo y mejoramiento de la calidad de la educación y desarrollo local desde la escuela*. En: Revista Horizontes. Tegucigalpa, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán No. 2, páginas 16 a 18 (Rae Número 01.210-16).

POSADA, Jorge Jairo. (1995). *Notas para el análisis del discurso educativo neoliberal*. En: Sociedad Colombiana de Pedagogía. Santafé de Bogotá, Sociedad Colombiana de Pedagogía, Número 2, páginas 7 a 17 (Rae Número 01.674-10).

REBELLATO, José Luis. (1999). *La globalización y su impacto educativo-cultural: el nuevo horizonte posible*. Bolivia, CEBIAE-CENPROTAC, Pedagogía y Política, 51 páginas (RAE número 01.292-04).

REIMERS, Fernando (editor). (2000). *Unequal schools, unequal chances*, Cambridge, Harvard University Press, The David Rockefeller Center Series on Latin American Studies, , 464 páginas.

REIMERS, Fernando. (2001). *Entrevista concedida a Mónica Luque*. EN : *Revista La Educación*, año XLV, No. 136-137, I-II, OEA, Washington, p. 290 (pp. 279-292).

RIBERA, Ricardo. (1995). *Entre el humanismo y el neoliberalismo. Análisis político-filosófico del informe de la Comisión Nacional de Educación, Ciencia y Desarrollo*. En: *Revista de Extensión Cultural*. El Salvador, Universidad Centroamericana José Simeón Cañas", páginas 657 a 670 (Rae Número 00.046-29).

RODRIGUEZ Céspedes, Abel. (2003). *Un análisis de la revolución educativa*. En: *Revista Colombiana de Educación*. Bogotá, Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional –CIUP-, No. 44, páginas 82 a 119 (Rae Número 04.082-10).

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL –SED-. (1998). *Plan sectorial de educación 1998-2001*. Bogotá, Secretaria de Educación del Distrito, Alcaldía Mayor de Bogotá, 47 páginas.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL –SED-. (2001). *Plan sectorial de educación 2001-2004*. Bogotá, Secretaria de Educación del Distrito, Alcaldía Mayor de Bogotá, 59 páginas.

TEDESCO, Juan Carlos. *Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo*. En: *Revista Colombiana de Educación*. Bogotá, Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, No. 45, Segundo semestre de 2003, páginas 7-19.

TENTI FANFANI, Emilio. *La escuela y los modos de producción de la hegemonía*. En: *Revista Colombiana de Educación*. Bogotá, Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, No. 45, Segundo semestre de 2003, páginas 20-40.

TORRES, Carlos Alberto. (s.f.). *Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte*. <http://168.96.200.17/ar/libros/torres/torres.pdf>.

UNIVERSIDAD JAVERIANA. (2004). *Contribución de la educación media al desarrollo de competencias laborales generales en el Distrito Capital. Informe final*. Bogotá, Universidad Javeriana e Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP- Febrero, 174 páginas.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. (1998). *Evaluación de competencias y saberes básicos en Lenguaje y Matemática para estudiantes de grado 3o y 5o en el Distrito Capital*. Santafé de Bogotá, Alcaldía Mayor de Santafé de Bogotá, Secretaría de Educación y Universidad Nacional de Colombia, Diciembre, 53 páginas.

Bogotá D. C., junio 3 de 2004

He recibido de MARINA CAMARGO ABELLO el cheque No. 8292338 del CITIBANK, por valor de DOS MILLONES SEISCIENTOS VEINTIOCHO MIL PESOS MONEDA CORRIENTE (\$2'628.000.00).

Este monto corresponde al primer pago por mis labores como investigadora asociada en el contrato No. 93 de Diciembre de 2003, firmado entre el IDEP y MARINA CAMARGO ABELLO y que equivale al treinta por ciento (30%) del mismo.

Gloria Calvo .

GLORIA CALVO

c. c. 24'301.836 de Manizales

Bogotá D. C., junio 30 de 2004

He recibido de MARINA CAMARGO ABELLO el cheque No. 8292293 del CITIBANK, por valor de QUINIENTOS MIL PESOS MONEDA CORRIENTE (\$500.000.00).

Este monto corresponde al primer pago por mis labores como investigadora asociada en el contrato No. 93 de Diciembre de 2003, firmado entre el IDEP y MARINA CAMARGO ABELLO.


LUZ MARY LACHE RODRÍGUEZ
c. c. 52'060.651 de Bogotá

MARINA CAMARGO ABELLO

PAGO A

SILVANA PIEDRAHITA LÓPEZ

La suma de Ciento cincuenta mil pesos (\$ 150.000.00), por concepto de quince (15) días laborados, realizando la lectura y el resumen de los documentos señalados, entre el 18 de Junio y 2 de Julio de 2004.

MARINA CAMARGO ABELLO
C.C. 37.803.828

Silvana Piedrahita L
SILVANA PIEDRAHITA L
C.C. 1.072.638.924

OK

CUENTA DE COBRO

LA DOCTORA MARINA CAMARGO ABELLO

DEBE A:

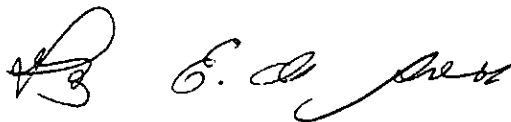
LUZ ESTELLA R. DE ACERO
Con Cédula 32'419.108 de Medellín

Teléfono 212-40-87

LA SUMA DE QUINIENTOS CINCUENTA MIL PESOS (\$ 550.000.00) M/CTE.,
por concepto de ocho (8) casetes transcritos sobre entrevistas a estudiantes y
maestros para el proyecto "La Equidad y la Política Educativa en el Distrito Capital:
las Experiencias en las Instituciones Escolares de Estrato 1 y 2 durante 1998-
2003".

Bogotá, D.C., septiembre de 2004

Firma



Declaro que de acuerdo con las normas tributarias vigentes, no estoy obligada a expedir factura.

ST-01

Bogotá D. C., octubre 27 de 2004

He recibido de MARINA CAMARGO ABELLO la suma de \$400.000.00 correspondiente al segundo pago por mis labores como investigadora asociada en el contrato No. 93 de Diciembre de 2003, firmado entre el IDEP y MARINA CAMARGO ABELLO.



LUZ MARY LACHE RODRÍGUEZ
c. c. 52'060.651 de Bogotá

CUENTA DE COBRO

EL PROYECTO "LA EQUIDAD Y LA POLÍTICA EDUCATIVA EN EL DISTRITO CAPITAL: LAS EXPERIENCIAS EN LAS INSTITUCIONES ESCOLARES DE ESTRATO 1 Y 2 DURANTE 1998-2003".

DEBE A:

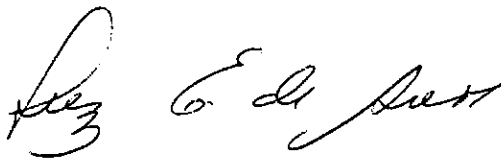
**LUZ ESTELLA DE ACERO
Con Cédula 32'419.108 de Medellín**

Teléfono 212-40-87

LA SUMA DE CIENTO SETENTA Y CINCO MIL PESOS (\$ 175.000.00) M/CTE., por concepto transcripción de dos y medio casetes (2 1/2) del proyecto en mención.

Bogotá, D.C., noviembre de 2004

Firma

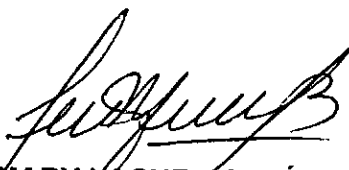


Dirección: Calle 118 N° 41 -03 Apto. 204
Barrio La Alhambra

ST-02

Bogotá D. C., noviembre 10 de 2004

He recibido de MARINA CAMARGO ABELLO la suma de \$1'027.640.00 correspondiente al tercer y último pago por mis labores como investigadora asociada en el contrato No. 93 de Diciembre de 2003, firmado entre el IDEP y MARINA CAMARGO ABELLO.



LUZ MARY LACHE RODRÍGUEZ
c. c. 52'060.651 de Bogotá

PANAMERICANA

LIBRERIA Y PAPELERIA S.A.
TIQUETE 037 N° 43

M-04

CI. 402-99566

OP. 14537

CODIGO	CANT	DESCRIPCION	VLR.UNI	VLR.TOT
187	1	-PROTECTOR CARTA X25 POLIPRO. 0.06MM	5,000	5,000
28189	2	-SEPARADOR 105 X5 BLANCOS	850	1,700
26172	4	-PASTA ARGOLLA CONVERTIBLE 1.5 R	6,468	25,872
26423	1	-LIBRO CONTABILIDAD 080-3K	7,000	7,000
SUB.TOTAL				
39,572		GRAVADO I.V.A	34,113	5,459
8			TOTAL	39,572<

AUTORIZACION AUTORIZACION AUTORIZACION AUTORIZACION AUTORIZACION AUT
 FECHA: 29/05/2004 13:32 cajas VEND: 9510 JORGE GUERRERO SEGURA

**PREGUNTE POR EL
 NUEVO PLAN AHORRO
 PANAMERICANA PARA EMPRESAS
 REGIMEN COMUN GRAN CONTRIBUYENTE RES.8836 DIC/18/98 RETENEDOR IVA**

04

CALLE 92 No. 15-37
 PBX 691 8083 - 691 8075 - 257 7438
 FAX 616 5023
 SERVICIO AL CLIENTE 364 9333

REGIMEN COMUN RETENEDOR IVA
 GRAN CONTRIBUYENTE RES. 8836 DIC/18/98
 TIQUETE VALIDO COMO VOUCHER
 DOCUMENTO EQUIVALENTE
 A LA FACTURA ART. 616-1 ET.

04-0299566

DOCUMENTO EQUIVALENTE A LA FACTURA. VALIDO COMO SOPORTE DE COSTOS Y GASTOS. ART. 771-2 ET.

IMPRESION EN COLOR

PANAMERICANA

TIPERIA Y PAPELERIA S.A.

NIT 830.037.946-3

M-05 ✓

CI. 2005-37043

DOCUMENTO EQUIVALENTE A LA FACTURA. VALIDO COMO SOPORTE DE COSTOS Y GASTOS, ART. 771-2 E.T.

CODIGO	CANT.	DESCRIPCION	VLR. UNI	VLR. TOT
79241	1	CARTUCHO H.P. C6615A REMANUFACTURADO	55,700	55,700
96271	1	PAPEL FOTOCOPIA CARTA 75 GRS BLANCO 50	10,500	10,500
SUB.TOTAL				
		GRAVADO I.V.A.		
		55,200	57,069	9,131

TOTAL 66,200

FECHA: 20/05/2004 18:24 VEND: 6666 ALEXANDER SIERRA FORERO

LOS CARTUCHOS SE CAMBIAN POR DEFECTOS DE FABRICA. EL TRAMITE DURA 15 DIAS. SE DEBE PRESENTAR EMPAQUE Y FACTURA SIN ESTOS NO SE ACEPTAN RECLAMOS
CONECTESE AL FESTIVAL DE INFORMATICA PANAMERICANA DEL 3 AL 19 DE JUNIO DE 2004

REGIMEN COMUN. GRAN CONTRIBUYENTE RES. 8836 DIC/18/98 RETENEDOR IVA

USOS PERMISOS...
REGIMEN COMUN. GRAN CONTRIBUYENTE RES. 8836 DIC/18/98 RETENEDOR IVA
TIQUETE VALIDO COMO DOCUMENTO EQUIVALENTE A LA FACTURA ART. 616-1 E.T.

20

AUTOPISTA NORTE No. 168-30
PBX 670 0161 - 670 0181 - 670 0201
FAX 671 3354
SERVICIO AL CUENTE 364 9333

REGIMEN COMUN RETENEDOR IVA
GRAN CONTRIBUYENTE RES. 8836 DIC. 18/98
TIQUETE VALIDO COMO
DOCUMENTO EQUIVALENTE
A LA FACTURA ART. 616-1 E.T.

20-0537043

IMPRESO EN COLOMBIA

M-07

DIA	MES	AÑO
07	09	04

SEÑORES: _____
DIRECCION: _____ TEL: _____
CIUDAD: _____ C.C.NIT.: _____
FORMA DE PAGO: _____ O. C. No.: _____

CANT.	DESCRIPCION	VR. UNIT.	VR. TOTAL
468	Fotocopias A5		21.050
CANCELADO			
Eduardo Galeano			
C.C. 11.202 \$ 19 Chla.			
VENDEDOR			TOTAL \$ 21.050