

¿Agentes de cambio?

Los estudiantes del programa PAS en el departamento de
Córdoba

Bita Sabine Correa Arbab

Universidad del Valle
Departamento de Sociología
enero de 2015
Cali, Colombia

Tabla de contenido

Introducción	3
<i>Estrategia metodológica</i>	6
<i>Diseño etnográfico</i>	7
<i>Diseño documental</i>	11
<i>Diseño de datos agregados</i>	12
<i>FUNDAEC y el programa PAS</i>	13
Capítulo 1	18
<i>Cambio social, estructura y agencia</i>	19
<i>La construcción social de la realidad</i>	26
<i>Perspectivas sociológicas en la educación</i>	29
<i>El marco analítico para la investigación</i>	38
Capítulo 2	41
<i>La educación en América Latina</i>	41
<i>La educación en Colombia: cobertura, calidad y equidad</i>	46
<i>La educación rural en Colombia</i>	54
<i>La educación en el departamento de Córdoba</i>	56
Capítulo 3	68
<i>Capacidades</i>	70
<i>Prácticas</i>	75
<i>Servicio a la comunidad</i>	81
<i>Reflexiones</i>	84
<i>Tablas de Contenido</i>	87
<i>Conclusiones</i>	89
Capítulo 4	91
I. Expresiones de agencia	98
<i>Motivación</i>	99
<i>El servicio</i>	103
<i>Reflexión</i>	105
<i>Lenguaje, expresión, conocimiento y entendimiento</i>	107
II. Incidencias de agencia	110
<i>Cambio a nivel familiar</i>	112
<i>Cambio en la comunidad</i>	116
Conclusiones	122

Agradecimientos

En primer lugar mis agradecimientos a la profesora Karem Sánchez de Roldán quien acepto ser la asesora de este trabajo y que compartió todo su conocimiento y experticia de manera desinteresada. Sin su guía, ánimo y experiencia este trabajo se hubiese quedado en el mundo de las ideas. Al departamento de sociología de la Universidad del Valle por la oportunidad de aprender sobre como pensar e investigar sociológicamente.

A la señora Francia Torné de Valcárcel quien me acompañó en el proceso de revisión y edición del texto con energía, vigor y rigor académico y conceptual lo cual me ayudo a consolidar el trabajo y elevarlo a otro nivel.

Un agradecimiento especial a FUNDAEC por el tiempo y la apertura para llevar a cabo esta investigación. A todos los estudiantes, padres de familia, tutores y coordinadores por su valioso tiempo y por compartir sus reflexiones abiertamente con migo.

Y a mi familia por su apoyo incondicional, por ayudarme y motivarme a preservar y a darme ánimo cuando yo ya no lo sentía. Gracias.

INTRODUCCIÓN

Con el objetivo de entender la manera en que ocurre el cambio social y las razones que afectan dicho cambio, este trabajo de investigación explora el papel que la educación aporta como fuente de cambio, en particular indagando el efecto de la educación sobre la agencia humana. Desde una perspectiva sociológica de estas tres nociones —educación, cambio social y agencia—, se toma un caso de estudio particular para describir la relación dinámica entre ellas y la manera como una puede propiciar la otra.

Dentro de este marco general que intenta explorar la generación del cambio social, utilizando la educación como catalizador para la agencia, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera y hasta qué punto un programa educativo no formal, concebido como “educación para el desarrollo”, dinamiza o no el sentido de agencia en sus estudiantes? Para abordar esta pregunta examinaremos el caso concreto del programa Preparación para la Acción Social (PAS), creado y manejado por una organización no gubernamental, La Fundación para la Aplicación y Enseñanza de las Ciencias (FUNDAEC), que ha sido puesto en marcha en el departamento de Córdoba desde el año 2006.

De esta pregunta general se desprenden las siguientes sub-preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son algunas motivaciones de los estudiantes para participar en el PAS?
- ¿De qué manera se podrían categorizar estas motivaciones? ¿Las motivaciones económicas, políticas y sociales son ejemplos de dichas categorías?
- ¿Qué factores inciden para no participar en el programa?
- ¿De qué manera se hace manifiesto, si es que existe, un mayor sentido de agencia en los estudiantes al cursar por el programa PAS?
- ¿De qué manera afecta esa agencia en el cambio a nivel del individuo, de la familia y de la comunidad?
- ¿Cómo ocurre dicho cambio y cuáles son las características de dicho cambio?

Para explorar la manera en que la agencia humana y la educación pueden conducir a un cambio social, el estudio del caso en cuestión se enmarcará dentro de tres dimensiones contextuales, a saber: la condición actual de la educación rural en Colombia, FUNDAEC como organización creadora del PAS y, por último, las comunidades de la región en donde se está llevando a cabo el programa Tuchín y

Lorica. Cada una de estas dimensiones se explora en el trabajo para establecer su relevancia en la investigación.

Para responder la pregunta central de investigación se estableció el objetivo general de identificar si existía o no un cambio en el sentido de agencia de los estudiantes PAS y, en caso de que lo hubiese, describir las posibles y diversas formas de expresión de ese sentido de agencia en el contexto de sus vidas personales y sus interacciones con la comunidad. Además se establecieron tres objetivos específicos: a) establecer si existe alguna conexión entre el sentido de agencia de los estudiantes y el currículo del programa, b) identificar la manera en que el sentido de agencia se vuelve explícito en las acciones de los estudiantes y cómo encuentra expresión en ese contexto particular, y c) describir el impacto que un aumento en el sentido de agencia puede generar en la vida familiar y comunitaria de los estudiantes.

A continuación se comparte la estrategia metodológica que se utilizó para responder los objetivos de esta investigación. Además se hace una descripción de la unidad de análisis, el programa PAS.

Estrategia metodológica

Este trabajo se enmarca en el contexto de la educación rural en Colombia y hace énfasis en un programa educativo en particular. Esto condujo a identificar una dimensión espacial (espacio geográfico) en la que estas dos características se pusieran de manifiesto.. Finalmente, se seleccionaron dos municipios: Lorica y Tuchín, ubicados en el departamento de Córdoba, pues ambos cumplen con las características señaladas de hacer parte de la realidad rural del país y ser sede del programa PAS). Además de la ubicación espacial del estudio también fue necesario determinar la dimensión temporal para delimitar el periodo de tiempo y las personas que era posible entrevistar. Se determinó el período de tiempo del año 2006 al 2014. Este periodo coincide con el inicio del programa en los municipios seleccionados y finaliza con el trabajo de campo que se realizó para esta investigación. La escogencia de este lapso de 8 años se hizo pensando en mostrar una progresión en la evolución del programa mismo, contar con un número grande de estudiantes a quienes entrevistar, y varios grupos que hubiesen completado el programa, formando varias cohortes de graduados. Y siendo que una de las nociónes de la investigación es, además, el cambio social, se consideró que un periodo de 8 años posibilita observar incidencias en dicho aspecto.

En cuanto a los municipios escogidos, Lorica tiene una población de 128.507 habitantes, se encuentra ubicado a 60 km al nororiente de Montería, cuenta con una extensión de 1.110 Km². Por su parte, Tuchín queda a 127 Km de Montería, tiene una población estimada de 33.356 habitantes y una extensión de 32 km² (de acuerdo con los datos de la página oficial de Gobernación del Departamento de Córdoba).

La estrategia metodológica para la investigación se organizó alrededor del uso de tres diseños metodológicos: el diseño etnográfico, el diseño documental y el diseño de datos agregados, cada uno de los cuales aporta elementos que se complementan mutuamente en la exploración del caso de estudio seleccionado. Los tres diseños se describen a continuación:

Diseño etnográfico

Para Anthony Giddens, el trabajo etnográfico consiste en “el estudio directo de personas o grupos durante un cierto periodo, utilizando la observación participante o las entrevistas para conocer su comportamiento social, registrando una imagen realista y fiel del grupo estudiado; el trabajo de campo resulta ser una herramienta imprescindible” (Giddens, 2007:27). Fue así como, siguiendo esta orientación, se llevaron a cabo entre enero y febrero una serie de entrevistas semi-estructuradas con los estudiantes del programa (activos y egresados), tutores, coordinadores y padres de familia. Las entrevistas fueron diseñadas con el propósito de lograr un mayor entendimiento del efecto del programa sobre los estudiantes, sus fuentes de motivación y los cambios evidenciados a nivel personal, familiar y comunitario. La diversidad de actores entrevistados enriquece la investigación con varios puntos de vista. Por ejemplo, fue posible explorar la autopercepción de los estudiantes acerca de su propio cambio y a la vez compararla con la percepción que tenían los tutores, coordinadores y padres sobre el mismo. Estas perspectivas multifacéticas permitieron aproximarse mejor a la descripción del cambio.

Además de las entrevistas, fue posible asistir a una diversidad de reuniones de los estudiantes con sus padres de familia, tutores y coordinadores, y a reuniones entre coordinadores. En la narración de dicha observación participante se procuró aplicar la descripción densa reseñada por Clifford Geertz, en la que da cuenta que “hacer etnografía es como tratar de leer (en el sentido de ‘interpretar un texto’) un manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipsis, de incoherencias, de sospechosas enmiendas y de

comentarios tendenciosos y además escrito, no en las grafías convencionales de representación sonora, sino en ejemplos volátiles de conducta modelada” (Geertz, 2005: 24).

Las entrevistas realizadas en el transcurso del trabajo de campo se diseñaron para darle un mayor peso a la voz de los mismos estudiantes, con un 57% del total entre activos y egresados y el resto llevadas a cabo con los demás actores. La distribución de las entrevistas puede ser vista en la siguiente tabla:

Tabla No. 1: Técnicas utilizadas como parte del diseño etnográfico en la investigación según los actores involucrados

	Entrevistas exploratorias y a profundidad		
	Lorica	Tuchín	Total
Estudiantes	6	10	16
Graduados	6	5	11
Tutores	5	3	8
Coordinadores	1	3	4
Padres de familia	3	5	8
Total	21	26	47

Fuente: elaboración propia

La deserción en los programas educativos es una circunstancia relevante en este estudio. Por lo tanto, se intentó entrevistar a algunos de los estudiantes que habían desertado del programa en el transcurso de sus estudios para entender las razones por las cuales algunos individuos se retiran en tanto que otros permanecen en el programa. Esto posibilitaría cierto grado de entendimiento de las motivaciones que influyen en la decisión de los individuos, explorando si esto repercute de manera alguna en la generación del sentido de agencia. Sin embargo, resultó difícil entrevistar a estas personas puesto que muchos se habían mudado de localidad y no fue fácil ubicarlos. Fue así como se decidió cambiar la idea original y más bien incluir algunas preguntas a la guía de entrevista para los estudiantes, egresados y tutores acerca de las razones por las cuales ellos si habían continuado en el programa y por qué consideraban que otros no lo habían hecho. Los resultados de estas preguntas se encuentran en el capítulo 5 de este trabajo.

Además de las entrevistas, que requerían de una mayor formalidad, también fue posible asistir a algunas reuniones y espacios de interacción de los diferentes actores del programa, realizando así un grado de observación participante. Tales observaciones se llevaron a cabo en tres tipos de encuentros o interacciones: las interacciones de los estudiantes entre sí o con el tutor durante su estudio, los

encuentros de tutores y las reuniones de coordinadores. Estos tres encuentros son elementos inherentes al programa y ocurren con diferentes grados de regularidad. Los grupos estudian, en promedio, 3 a 4 veces por semana, a cada uno los orienta un tutor y utilizan los libros del currículo para guiar su estudio. Los tutores se reúnen semanalmente y repasan los temas de estudio en preparación para sus clases o consultan sobre algún punto particular del programa. Por otro lado, los coordinadores también tienen reuniones mensuales en las cuales consultan sobre el avance de los grupos y del programa en la zona. Fue importante haber asistido a estas reuniones —que se han establecido ya como elementos regulares del programa— pues permitió conocer la dinámica entre los diferentes actores, sin que fuera necesario crear otro tipo de reuniones específicas para solo observar. Esto posibilitó cierto grado de naturalidad en el trabajo de campo, ya que consistía en la participación en reuniones y situaciones cotidianas.

Como todo trabajo de investigación, este contó con algunos elementos inesperados en el transcurso del mismo. Hubo tres situaciones particulares que afectaron la realización del trabajo y que podrían haber incidido en los resultados del mismo en diferentes grados. La primera situación se relaciona con la manera en que los entrevistados fueron seleccionados. La segunda, fue la presencia adicional de algunas personas durante algunas entrevistas aparte del entrevistado. La tercera, el doble papel de la investigadora que hace parte también de la institución que creó el programa y lo difunde.

Sobre la primera situación —la manera en que se escogió a los individuos que iban a participar en el trabajo— se consideró que la selección de los entrevistados no podía ser completamente al azar y que requería un grado de planeación y organización, lo cual añadía un factor de intervención. Era necesario organizar las entrevistas con antelación y programarlas de forma que asegurara que las personas estarían en sus hogares para la entrevista. Además, debido al número de entrevistados, fue preciso establecer un horario y distribuir las entrevistas, para lo cual se recurrió a la ayuda del coordinador regional y, adicionalmente, para concertar la cita y acompaña a la investigadora a los hogares de los entrevistados, pues por cuestiones logísticas y de seguridad era preferible hacerlo de esa manera. La coordinación regional a su vez se apoyó en los coordinadores de comunidad, así fue como unas semanas antes de iniciar el trabajo de campo, la distribución de entrevistas por comunidad había sido enviada a estos coordinadores, quienes organizaron el programa de visitas. Por todo lo anterior, la coordinación del programa incidió en buena medida en la escogencia de las personas por entrevistar. Aunque los criterios de selección del estudio solo tomaban en cuenta la distribución por

comunidades de los entrevistados, otros factores pudieron haber sido introducidos por los coordinadores mismos, trayendo consigo algún grado de sesgo de selección.

Lo descrito anteriormente favoreció que surgiera una segunda situación relacionada con la necesidad de contar con acompañamiento para ubicar y llegar a las viviendas de las personas seleccionadas para las entrevistas, pues se requería de un alto conocimiento de la zona para movilizarse por ella. Aunque esta no era mi situación, en la mayoría de casos fue el mismo coordinador quien actuó de guía. Esto implicó que aun cuando el coordinador se alejaba de la conversación para dar privacidad al proceso de la entrevista, los estudiantes o padres de familia se sentían más cómodos con alguien conocido presente y no con alguien a quien no conocían interrogándolos, esto generaba que el coordinador regresara a la entrevista o nunca se fuera, con lo cual el ambiente mejoraba sustancialmente. Sin embargo, es preciso anotar que esta situación podría generar algún sesgo de memoria, en tanto que el entrevistado podía contestar lo que consideraba que se quería escuchar y no necesariamente lo que él o ella pensaba.

Con algunos estudiantes una situación similar ocurría, siendo sus padres en estos casos, quienes querían estar presentes durante la entrevista, o al menos escuchar la conversación para saber qué se decía y quizás sentirse seguros de la protección de sus hijos. Al considerar las circunstancias de las entrevistas, la ubicación de las personas, el transporte para llegar hasta las viviendas y la desconfianza que algunos sentían con alguien externo a su comunidad, se sopesó que a pesar de los efectos negativos de tener a otros presentes durante las entrevistas —efectos estos con cierto grado de inevitabilidad— también aportaba un elemento positivo, ya que daban legitimidad al proceso y tranquilidad a los entrevistados.

La tercera situación que pudo causar cierta cautela en las respuestas proporcionadas por los entrevistados tenía que ver con mi presencia como la persona que estaba conduciendo las entrevistas y la investigación. Desde hace algunos años he trabajado con la organización que desarrolla el programa y en ciertas ocasiones he viajado a dicha región por cuestiones relacionadas con la implementación del programa. Además, de antemano conocía a algunos de los tutores y coordinadores; sin embargo, este no era el caso con ninguno de los estudiantes activos ni egresados; tampoco con sus padres y demás familia. Al ellos saber que además de desempeñar el papel de investigadora, trabajaba con FUNDAEC, pudo influenciar en cierta medida sus respuestas, si los entrevistados contestaron pensando en decir aquello que consideraban que yo quería escuchar. Esta

situación se abordó aclarando mi interés en sus respuestas sinceras, pero aun así puede existir algún sesgo.

A pesar de los retos en cuanto a la metodología, se considera que las entrevistas realizadas arrojaron mucha luz a la pregunta de investigación gran parte de los hallazgos obtenidos mediante estas se encuentran en el capítulo 5.

Diseño documental

Aun cuando no existe una correlación exclusiva entre cada uno de los diseños de esta estrategia y los objetivos de la investigación, no cabe duda que el diseño documental utilizado se fundamenta principalmente en uno de los objetivos específicos, el de establecer si existe una relación entre el currículo y el sentido de agencia desarrollada por los estudiantes. La diferencia, según Renán Silva, entre sociólogo e historiador es una donde el sociólogo se “encuentra en situación de preparar las condiciones en las cuales recogerá sus ‘testimonios’ o realizará sus observaciones y en cierta manera la posibilidad de ‘producir documentos’ —construcción de una encuesta, trabajo de campo, etc. y donde por otro lado “el historiador debe forzosamente concentrarse con un legado, con algo establecido, con la selección arbitraria que antes de él... la ‘sociedad’ realizó...” (Silva: 2007:54). A pesar de las diferencias, el sociólogo puede aprovechar las herramientas del historiador para enriquecer su trabajo y es en este contexto que se enmarca el diseño documental de este documento.

El currículo de cualquier programa educativo encierra nociones esenciales sobre el propósito de la educación, la visión del estudiante, el rol del educador y el proceso enseñanza-aprendizaje, entre otros, que son parte del marco conceptual y operativo de dicho programa. En este caso particular el currículo del programa PAS también encierra dichas nociones, los cuales se derivan de FUNDAEC como ente generador del currículo y, por lo tanto, el análisis de dicho currículo permitirá entender mejor la manera en que se aborda la noción de agencia y de cambio social en los textos.

En la elaboración del diseño documental se escogió un número de textos del currículo del PAS, seleccionados para tener una representación de cada una de las cinco áreas de capacidades en las cuales se encuentra organizado el currículo: Matemáticas, Ciencias, Tecnología, Lecturas, Servicio a la Comunidad. Además se seleccionaron algunos documentos conceptuales desarrollados por FUNDAEC, en los que se explica la visión y propósito del programa. Se incluyeron también

informes operativos de los coordinadores, con elementos narrativos y cuantitativos, del 2006 en adelante, los cuales permiten determinar el avance del programa durante este periodo de ocho años.

La tabla, a continuación relaciona el tipo y número de documentos analizados para los propósitos del presente trabajo.

Tabla No. 2 Organización del trabajo de diseño documental

Tipo de documento	Cantidad de documentos
Curriculum del programa	10 libros introductorios sobre el programa
Documentos conceptuales de FUNDAEC sobre el propósito del programa y su implementación	3 documentos
Informes y estadísticas pertinentes a las cuatro comunidades seleccionadas	Informes elaborados entre el 2006 y el 2013

Fuente: elaboración propia

Una vez seleccionados estos documentos fueron revisados con base en una matriz de análisis diseñada con el propósito de estudiar y determinar la manera en que el sentido de agencia se vuelve explícito en los textos y cómo se introduce la noción de cambio en ellos. Además, la matriz permite no solo enfocarse en las nociones conceptuales del currículo sino también en los actos específicos que los estudiantes son animados a realizar, lo cual se relaciona con su noción de agencia. En cuanto a los documentos elaborados por FUNDAEC, estos permitieron entender mejor la visión del programa y la manera en que se implementa; lo mismo sucedió con los informes de coordinación.

Diseño de datos agregados

El tercer y último componente de la estrategia metodológica fue el diseño de datos agregados. Para no caer en el “árido mecanismo, derivado de un ejercicio en el que el instrumento es el fin en sí mismo y no un medio de conocimiento, y la realidad social concreta a ser conocida es un punto de referencia nominal” (Bonilla & Rodríguez, 1995:79), el uso de los datos agregados se introdujo como un elemento de la metodología a manera de herramienta, principalmente, para entender mejor el contexto educativo del departamento de Córdoba.

Por un lado se tomaron algunos indicadores desarrollados por la Gobernación de Córdoba en su Plan de Desarrollo tales como el NBI, la tasa de crecimiento del departamento, el índice de desarrollo humano y los niveles de pobreza en el mismo. Además se utilizó el REDATAM para construir una serie de gráficas en las cuales se muestra el nivel educativo por años aprobados en el departamento, el tipo de estudios cursados, la asistencia a alguna institución educativa y el nivel de alfabetismo. Ya que el programa PAS se inserta en el contexto departamental era necesario entender los niveles de desarrollo y educación en Córdoba, para así entender dónde se encuentra ubicada la problemática en cuestión. (Ver anexo)

FUNDAEC y el programa PAS

Para contestar la pregunta de investigación planteada es necesario conocer a fondo el programa PAS y algunos datos sobre la organización que creó y ofrecer dicho programa. A continuación se comparte alguna información sobre ambos.

La Fundación para la Aplicación y Enseñanza de las Ciencias (FUNDAEC), la cual se constituye como una Organización sin Ánimo de Lucro (ONG) en 1974, comienza a implementar el programa PAS en el año 2006, después de una larga historia de desarrollo de otros programas educativos y participación en la cuestión de la educación rural en Colombia. La organización fue fundada por un grupo de profesores universitarios de la Universidad del Valle en Cali, Colombia, que se encontraban interesados en el desarrollo rural de las áreas aledañas a Cali, en el norte del departamento del Cauca. (FUNDAEC.org). FUNDAEC comenzó su labor principalmente como una organización de desarrollo y concentró sus esfuerzos iniciales en la investigación de los procesos de vida comunitaria en las veredas y pueblos del norte del Cauca. El enfoque principal de las investigaciones que hacía se centraba alrededor del concepto de “procesos comunitarios”, concepto que denota los procesos ya existentes dentro de una comunidad y en los cuales los individuos se ven involucrados en el día a día (www.fundaec.org). Algunos de los procesos que FUNDAEC investigó en sus años iniciales incluyen procesos de producción primaria y secundaria, procesos de vida comunitaria, procesos de salubridad, procesos de generación de ingresos y procesos educativos, entre otros.

De manera paralela al proceso de investigación descrito anteriormente, FUNDAEC comenzó un proceso de capacitación inicial a un grupo de estudiantes seleccionados de la región para formarlos como “ingenieros en bienestar comunitario”, designación que la organización escogió para describir a

líderes y personas claves que pudieran servir como agentes y catalizadores del desarrollo en sus comunidades. Durante el trabajo con esta primera cohorte FUNDAEC inició la elaboración de una guía de materiales dentro de un marco que llamó “integración – acción – aprendizaje”. Estas guías más adelante fueron utilizadas como la base del currículo educativo que la organización utiliza hasta el día de hoy. El currículo, cuya población meta eran los jóvenes de las áreas rurales de Colombia se organizó alrededor del concepto de capacidades, el cual es descrito como “la capacidad de pensar y actuar en una esfera de actividad bien definida y con un propósito bien definido; requiere del entendimiento de conceptos interrelacionados, del aprendizaje de un número de hechos pertinentes, y de la adquisición de un rango de destrezas, habilidades y actitudes, junto con las cualidades espirituales que fundamentan estas actitudes” (FUNDAEC 2004:vii). Las capacidades son, a la vez, la manera como se organiza el currículo alrededor de cinco áreas disciplinares, matemáticas, ciencia, lenguaje, tecnología y servicio a la comunidad. El servicio es a la vez el eje alrededor del cual las otras áreas se organizan y también donde se ponen en práctica las capacidades desarrolladas en el currículo. Este concepto de capacidad es descrito en mayor detalle en el Capítulo 3 donde se hace un análisis del currículo del programa PAS.

A la vez que se iba desarrollando el currículo, FUNDAEC también se encontraba ocupada con el desarrollo de una metodología de diseminación de su programa educativo, ya que al estar éste dirigido a la población rural colombiana se enfrentaba a unos desafíos particulares. Entre estos se encontraban la baja cobertura educativa a nivel de primaria y secundaria. La cobertura a nivel secundario se veía afectada por la poca densidad poblacional en las áreas rurales, por la falta de maestros capacitados, entre otros factores. Esto condujo a que los jóvenes rurales que deseaban continuar con sus estudios de secundaria se vieran en la necesidad de desplazarse hasta un municipio cercano donde existiera una entidad de educación secundaria. Este desplazamiento afectaba la dinámica familiar campesina, donde tradicionalmente todos los miembros de la familia ayudaban con la finca familiar, mermando el número de personas viviendo en la finca. Además los jóvenes se veían obligados a salir del entorno rural donde habían crecido y se trasladaban a centros urbanos en donde enfrentaban un sinnúmero de situaciones sociales a las cuales no habían sido expuestos en el campo. Además, la educación que recibían en las urbes había sido diseñada con personas urbanas en mente y no consideraba el conocimiento previo que estos jóvenes traían consigo. La situación se agravaba más al generar una brecha generacional entre jóvenes que se volvían cada vez más urbanos y sus padres que continuaban viviendo en zonas rurales. Además de la brecha generacional también se veía una brecha de género puesto que los que salían a estudiar eran los hombres, mientras que las mujeres se quedaban en sus

casas, lo cual implicaba que los hombres recibían educación secundaria mientras que las mujeres se quedaban a un nivel de primaria.

En su intento de abordar la falta de acceso a una educación secundaria en las áreas rurales que no conllevara un desplazamiento rural-urbano de los jóvenes, FUNDAEC desarrolló una metodología de educación tutorial que permitía que el programa se dictara en las mismas veredas o comunidades donde vivían los estudiantes. El sistema tutorial desarrollado en el cual una persona se prepara como tutor a través de un proceso organizado de capacitación y luego enseña unos textos interactivos fue uno de los elementos particulares que llevó a la creación del Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT), cuyo nombre mismo denota la metodología del programa. El programa SAT, entonces, se organiza alrededor de 3 elementos claves que permitieron su desarrollo y expansión en el país, dirigido a poblaciones rurales: el tutor, el texto y la comunidad. Además, el programa se basa en el supuesto de que el estudiante no es un recipiente vacío que puede ser llenado sino más bien un ser humano con capacidades latentes que pueden ser liberadas y refinadas a través de un proceso educativo (Correa & Torné, 1995), lo cual influye en la manera como se desarrolla el mismo. En el año 1998 se emite la resolución No. 2393 del Ministerio de Educación Nacional reconociendo al programa SAT como un programa nacional alternativo para las áreas rurales de Colombia; los graduados del programa recibirían el título de “bachiller” por el Estado colombiano (Correa & Torné, 1995), consolidando el programa como una alternativa formal de educación secundaria en Colombia.

El reconocimiento del programa como una alternativa para la educación rural en Colombia conllevó a un crecimiento del programa a nivel nacional, cubriendo en su auge a más de 70,000 estudiantes en 17 departamentos del país (www.fundaec.org). Una implicación fundamental del reconocimiento del programa fue que el gobierno reconociera a los tutores SAT como maestros del sistema formal nacional de educadores, lo cual llevó a que los salarios de estos fueran pagados por el gobierno colombiano, hecho que impulsó aún más el crecimiento del programa.

En el año 2006, con varios años de experiencia en el campo de la educación formal, FUNDAEC decide enfocar su atención nuevamente en el área de la educación no-formal, creando así el programa Preparación para la Acción Social (PAS). Hasta la fecha FUNDAEC continúa ejecutando el programa SAT en conjunto con una red de organizaciones con las cuales trabaja, al tiempo que adelanta el programa PAS.

El programa PAS surge de la experiencia de FUNDAEC en el área de la educación formal y utiliza los primeros 24 libros del programa SAT como su currículo. Ya que el PAS, a diferencia del SAT, no se encuentra conectado con la educación secundaria formal, el PAS amplía el rango de edades al cual va dirigido el programa, incluyendo así a jóvenes entre los 15 y 25 años de edad. El rasgo distintivo del programa PAS es su enfoque, que utiliza un programa educativo para el desarrollo comunitario, sin tener que ser parte de la estructura formal de educación secundaria.

La metodología del programa PAS, igual que el SAT, es de carácter tutorial. Esto quiere decir que en vez de tener un profesor o maestro que dé la clase, se cuenta con un tutor que, aun cuando sabe más que los estudiantes, no necesariamente tiene que ser un profesional. No se busca que los tutores sean licenciados en educación, sino más bien que participen en un proceso de capacitación diseñado por FUNDAEC mismo. Este proceso de capacitación asegura que los tutores conozcan el currículo de los 24 libros, la metodología del programa y su propósito como generador de desarrollo comunitario (FUNDAEC, 2006). Los estudiantes estudian el currículo durante un periodo de dos años con una intensidad horaria de 10 a 15 horas semanales. Los horarios de las clases son escogidos por los estudiantes mismos y se ajustan a las otras responsabilidades de los estudiantes del grupo.

El programa busca estar “abierto entonces a quienes no tienen acceso a una educación secundaria, así como a quienes ya han iniciado sus estudios secundarios en otro contexto. El motivo principal para inscribirse en el programa debe ser el deseo de volverse un agente efectivo de cambio. Se espera que, al completar este curso inicial de estudio, los participantes hayan desarrollado un fuerte sentido de propósito para asumir su propio proceso de crecimiento intelectual y espiritual, y para contribuir a la transformación de la sociedad” (FUNDAEC, 2006:8). Este propósito se enmarca dentro de cierta concepción de “educación para el desarrollo”, donde la educación busca ser un medio para el desarrollo comunitario y no para otros fines, sean estos crear ciudadanos que contribuyan a la economía de un país, como puede ser el caso de otros sistemas educativos.

La implementación del programa inicia en el departamento de Córdoba en el año 2006, con una experiencia piloto en tres comunidades, Tambor, Lorica y Tuchín. Una vez los primeros grupos del programa se establecen, el programa comienza a crecer y a mediados del año 2014 cuenta con 42 grupos, más de 400 estudiantes activos y más de 150 egresados del programa.

En las comunidades el programa opera en grupos, cada uno de estos se encuentra a cargo de un tutor. Existe un esquema de coordinación que acompaña a estos tutores. De esta manera dos actores cruciales, que son entrevistados en este trabajo, son los tutores que trabajan con los estudiantes y los coordinadores que a su vez trabajan con los tutores.

Como ha sido mencionado, este trabajo plantea la pregunta de investigación sobre si existe alguna relación entre la agencia, la educación y el cambio social, a partir del análisis de un caso de un programa educativo particular. Para cumplir con el propósito de dicha investigación este trabajo continúa en el capítulo 1 con una descripción del marco teórico que da forma a las preguntas y sus hallazgos. Seguidamente, en el capítulo 2, se contextualiza el programa en el ámbito de la educación latinoamericana y colombiana. Los capítulos 3 y 4 responden a los objetivos específicos, y el trabajo finaliza con una serie de conclusiones de la investigación.

Capítulo 1

Cambio social, agencia y educación: algunas consideraciones teóricas.

Para poder enmarcar la pregunta de investigación de este trabajo y tener la fundamentación teórica necesaria sobre las nociones sociológicas que informan tanto la pregunta misma, la investigación y sus hallazgos, es necesario volver explícito un marco conceptual y teórico. En el caso particular de este trabajo, entre algunas de las nociones fundamentales que permiten abordar la investigación y entender y contextualizar sus hallazgos están las nociones de cambio social, agencia y educación.

Sin embargo, ya que este trabajo centra su atención en un programa educativo que además tiene un fuerte componente de desarrollo comunitario, es pertinente realizar también una revisión de la noción de comunidad. La comunidad es tratada como el contexto geográfico y social donde el cambio social ocurre y donde la agencia encuentra su expresión. Por lo tanto se incluirá la noción de comunidad en el marco teórico de la investigación pero esta no tendrá igual prominencia que las tres nociones mencionadas. A continuación se exploran estas nociones para así contar con un marco teórico que permita explorar la realidad a través de un lente particular y que enmarque y arroje luz sobre los datos y hallazgos fruto de la investigación.

Cambio social, estructura y agencia

Desde una perspectiva sociológica, la relación entre cambio social y estructura ha recibido gran interés y ha sido objeto de investigación. Mayoritariamente han sido vistas como nociones opuestas y antagónicas. El desafío radica, entonces, en sobreponer esta aparente dicotomía y concebir una relación dialéctica entre ambas, en donde el cambio social provoca ciertas modificaciones en las estructuras, y variaciones a nivel de las estructuras causan tal impacto que genera cambios en la sociedad.

Este trabajo parte de que realmente existe una relación dialéctica entre el cambio social y la estructura (Giddens, 1979, 1995 & 2007) y busca analizar los cambios que pueden surgir a través de la educación. Aunque el cambio social se produce en virtud de la acción de diversos factores, en este contexto se le estará prestando atención particular a la educación como uno de los factores principales para el cambio.

Como primer punto Giddens afirma que el cambio social “supone poner de manifiesto hasta qué punto se han producido alteraciones en la estructura subyacente de un objeto o de una situación durante un periodo de tiempo. En el caso de las sociedades humanas, para determinar hasta qué punto y de qué manera un sistema está en proceso de cambio, tenemos que mostrar en qué medida se han producido modificaciones en las instituciones fundamentales durante un período dado” (Giddens, 2007: 656-658). En este sentido el cambio social se evidencia solo cuando se estudian las estructuras sociales a través del tiempo. Por lo tanto el tiempo es un factor indispensable en cualquier medición u observación de un cambio. Para determinar, además, dicho cambio es necesario analizar la estructura subyacente lo cual implica que las nociones de cambio y de estructura se encuentran íntimamente ligadas ya que el cambio se nota a nivel estructural y solo con la medida del tiempo.

A pesar de la relación entre las nociones de cambio y estructura Giddens también explica que lo más probable es que la polémica entre ellas no se resuelva nunca, y por lo tanto cada científico social tendrá que reflexionar y decidir sobre “la posición que considera más acertada” (Giddens, 2007: 717). Por lo tanto todo científico social tendrá que hacer explícita su postura frente a dicha relación. Sin embargo, habiendo dicho esto, Giddens también afirma que “pueden exagerarse las diferencias entre ambas perspectivas. Ninguna de las dos [es] absolutamente correcta y además existen conexiones entre ellas... Las instituciones sociales preceden, de hecho, a cada individuo; también resulta evidente que nos imponen restricciones. Por otro lado, es ciertamente erróneo suponer que la sociedad es ‘exterior’ a los individuos, del mismo modo que el mundo fisco, ya que este seguirá existiendo con o sin seres humanos, mientras que decir lo mismo de la sociedad carece totalmente de sentido. Aunque la sociedad sea exterior a cada uno de los individuos, no puede serlo, por definición, al conjunto de todos ellos” (Giddens, 2007: 717). Más allá de esto, Giddens resuelve la aparente contradicción afirmando que “el modo más satisfactorio de establecer un puente de unión entre el enfoque ‘estructural’ y el de la ‘acción’ consiste en admitir que todos participamos activamente en la construcción y reconstrucción de la estructura social en el curso de nuestras actividades cotidianas” (Giddens, 2007: 717).

De este modo, para resolver la tensión entre cambio social y estructura, Giddens centra su análisis no tanto en el debate de cambio social y estructura mismo, sino más bien en la importancia de volver a definir la relación entre acción humana o agencia humana y estructura, ya que asegura que la participación de los agentes en las estructuras sociales es esencial e inevitable. De esta manera, la noción de agencia de Giddens se encuentra ligada a la de cambio social, en donde esta se encuentra conectada a una teoría de un sujeto que actúa y donde dicha acción se sitúa en el tiempo y en el

espacio, y en la que estos son vistos como un continuo (Giddens, 1979:2). La agencia, vista como la acción de la construcción y reconstrucción de la estructura social, es lo que conlleva o no a un cambio social. Por lo tanto podemos decir que es la acción humana el motor del cambio.

Ahondando más en la noción de agencia, Giddens además explica que es esencial insistir en la necesidad de una interpretación del agente y no del sujeto, y de la agencia en vez de la mera subjetividad. Los “sujetos” son, en primer lugar y sobre todo, agentes. La identidad del sujeto está íntimamente ligada a su capacidad e actuar y ejercer un cambio. Al explicar la agencia humana es necesario destacar dos elementos que las teorías estructuralistas suelen omitir o subestimar. Uno es lo que en otro lugar Giddens ha llamado “consciencia práctica”; el otro, la “contextualidad de la acción” (Giddens, 1991:278). La “consciencia práctica” se desprende de la noción de “práctica social” la cual se basa en la idea de una actividad, de una acción concreta en el tiempo y en el espacio. De esta práctica social surge la conciencia de las mismas prácticas sociales cotidianas de los agentes. A la vez estas acciones prácticas se llevan a cabo en un contexto particular, lo cual Giddens diferencia como la “contextualidad de la acción”.

Además de estos términos, una atención apropiada de la acción, según Giddens, deberá cumplir tres requisitos. El primero es reconocer que los agentes humanos no aceptan pasivamente las condiciones externas de la acción, sino que por un lado las reflejan y, por otro, las reconstruyen a la luz de sus propias circunstancias particulares. El segundo requisito es que tanto en el plan colectivo como en el individual “existen numerosas zonas de apropiación colectiva como consecuencia de la reciente reflexividad de la vida”. Por último Giddens propone que no es válido argumentar que los sistemas sociales constituyen un trasfondo incontrolado (Giddens, 1995:222). Giddens, entonces, le da un papel fundamentalmente activo al agente. Es importante resaltar este papel ya que implica la posibilidad de ejercer un cambio a través de la acción y no ser un mero sujeto sin volición.

Giddens, por lo tanto, propone su teoría de la estructuración como la teoría que abarca las nociones mencionadas anteriormente y la propone como forma de solucionar las tensiones entre estructura y cambio. Esta teoría, se basa en un entendimiento de la estructura como algo que construye la acción y que a la vez la facilita, y se convierte en una suma de reglas y de recursos. Con base en este entendimiento del papel de la estructura, la teoría de la estructuración se enfoca en la relación entre la intervención activa de los agentes, o la producción y reproducción de la sociedad, sobre su mundo. A pesar de que los agentes están produciendo la sociedad no son conscientes de lo que están haciendo, no

es su intención y la vez tampoco es totalmente comprendido por ellos mismos (Giddens, 2007). Por lo tanto, aunque el agente tiene un papel activo y primordial en la producción de la sociedad, su nivel de conciencia sobre su papel no es tan claro. Este punto es uno de suma importancia ya que este trabajo argumenta que ese nivel de conciencia es elevado y vuelto explícito solamente a través de un proceso educativo. Es de esta manera que la agencia no solo existe como conector de cambio y estructura, sino algo que puede ser canalizado y fomentado a través de la educación.

Este punto nos lleva a analizar más profundamente la noción de agencia que aunque presente en la literatura sociológica, se ha visto más bien ligada y dependiente del término de estructura y rara vez se trata como un concepto independiente. Además, la relación entre agencia y estructura ha sido principalmente dicotómica en el trato que ha recibido, en el sentido que se ven como opuestas y contradictorias. Este entendimiento supone que si existe agencia no pueden existir las estructuras, y si existen las estructuras estas no permiten el sentido de agencia. De alguna manera la agencia es vista como algo individual y que compite con la estructura o un orden establecido.

El concepto de agencia ha mantenido, entonces, cierto grado de ambigüedad y la agencia se ha vuelto subordinada a, y dependiente en otros términos, tales como la motivación, la voluntad, el sentido de propósito, la intencionalidad, la escogencia, la iniciativa, la libertad y la creatividad (Emirbayer y Mische, 1998:962). A pesar del trato que tradicionalmente ha recibido este concepto, este trabajo utiliza la noción de agencia como un elemento fundamental del marco que informa la investigación y no como un concepto secundario.

Entre la literatura existente que trata a la agencia de manera independiente, Emirbayer y Mische (2001) intentan definir la agencia como un proceso de compromiso social temporalmente ubicado, informado por el pasado (en cuanto a su aspecto habitual), pero también orientado hacia el futuro (como una capacidad de imaginar posibilidades alternas) y hacia el presente (como la capacidad de contextualizar los hábitos del pasado y los proyectos del futuro dentro de las contingencias del momento (Emirbayer y Mische, 1998:963). Esta definición de agencia lleva en su esencia la definición de agencia de Ahearn (2001), que la ve simplemente como una capacidad de actuar. De esta manera la agencia es la capacidad de actuar, pero tal como lo explican Emirbayer y Mische, esa capacidad implica una ubicación temporal y por lo tanto se manifiesta de maneras diferentes en el pasado, el presente y el futuro.

Como punto inicial partimos de que el concepto de agencia se encuentra ligado al de un agente, ya que es éste el que interactúa con su ambiente. Para que se pueda ejercer agencia es necesario tener un sujeto que actúe, y en el contexto del cambio social el sujeto no solo actúa sino que puede ejercer una influencia sobre dicho ambiente. Es de este punto, desde su concepción, que surgen algunas de las mayores críticas a la agencia, denominándola como “individualista” ya que sitúa el énfasis en el agente como centro. Como una manera de responder a esta crítica, Celis y Guatame (2004) explican que:

“Un agente al efectuar sus prácticas sociales en el devenir constante de su rutina está en capacidad tanto de realizarlas como de propiciar las condiciones para consolidarlas. Estas prácticas se posibilitan gracias a la forma reflexiva del entendimiento, que las define como iguales en un espacio y en un tiempo determinado. La disposición reflexiva hace posible el control del obrar en un contexto concreto y esta dimensión reflexiva no sólo vigila y examina las prácticas sino que las reforma basándose en un acervo de saber objetivado.

Para Celis y Guatame el sujeto no es, entonces, un agente individualista sino un sujeto reflexivo. Es solo a través de esta reflexividad que el agente interactúa con su ambiente y no como una forma individualista de actuar como podrían suponer algunos críticos.

De esta manera, cuando son alterados algunos de sus fundamentos y saberes, la forma reflexiva asume, adapta y sintetiza los contenidos anteriores y recientes, incrementando así el conocimiento que una agencia tenía sobre ellos. Este es el origen innovador que posee un agente al intervenir en el seno de la vida social: la facultad cambiante para producir y transformar sus circunstancias históricas.

Un agente también está calificado para “verbalizar las razones de sus actos; tiene capacidad no sólo de realizar y cumplir constantemente su obrar sino de explicarlo con palabras. Esta potencialidad de hacer, realizar y dar razones de su obrar se halla sujeta a un dispositivo reflexivo y racional, que da la posibilidad a un agente de tener un control sobre las situaciones de su obrar y justificarlo de manera argumentada, cuando sea interpelado por otro agente” (Celis & Guatame, 2004:2). Por esta razón la capacidad de expresión de un sujeto es de suma importancia en su actuar ya que necesita poder verbalizar el porqué de sus actos. Si el sujeto no es capaz de expresar sus actos y las razones de estos, tampoco podrá interactuar con otros agentes ni obrar de manera consciente. Sin la expresión, la agencia si podría caer en una forma individualizada de actuar. La necesidad de aprender a expresarse es otro elemento que se vuelve posible a través de la educación, punto que se resaltará en los hallazgos empíricos de esta investigación.

De esta manera se acepta que el concepto de agencia se encuentra íntimamente ligado al de un individuo que ejerce una influencia o que produce un cambio en su contexto. En esta concepción la agencia se considera como algo que ejercen los actores humanos sobre su entorno. Emirbayer y Mische añaden a esta concepción de agencia de un actor sobre su entorno al contextualizar la agencia. Consideran que esta puede ser vista como un “proceso de compromiso social incrustado temporalmente, informado por el pasado (en su aspecto habitual), a la vez que es orientado hacia el futuro (como una capacidad de imaginar posibilidades alternas) y hacia el presente (como una capacidad de contextualizar los hábitos del pasado con los proyectos del futuro dentro de las contingencias del momento)” (Emirbayer y Mische, 1998:963). Además de su definición de agencia, Emirbayer y Mische argumentan que se ha de tomar en cuenta el flujo del tiempo y la manera en que las personas lo ordenan y se ven en relación con este, como un factor que afecta el despliegue de agencia en diversos contextos por parte de un agente. En este sentido la agencia humana es un acto del individuo pero también se ve incrustada en un contexto histórico, por un lado y, por otro, es un acto que se ejerce a lo largo del tiempo. Por lo tanto ese agente individual ejerce un acto (que puede ser un cambio) en su entorno a lo largo de un tiempo determinado. De esta manera se puede ligar la importancia del tiempo tanto para la agencia como para el cambio social. Es solo a través de este que el cambio se nota y que la agencia se logra ejercer. Esto tiene implicaciones temporales para todo trabajo de investigación que busca ahondar sobre estos temas. En este orden de ideas, al PAS se le da seguimiento minucioso en un esquema de reflexión – acción – aprendizaje que ha dado lugar a ajustes metodológicos en el proceso de enseñanza – aprendizaje, adiciones al material de acuerdo con el contexto, mejorar al proceso de capacitación de tutores, introducción de elementos nuevos como son los proyectos productivos al programa entre otros. En cuanto a las actitudes de los estudiantes.

La noción de agencia también se encuentra ligada a la noción de libertad, ya que es el individuo como agente libre el que comienza a tomar decisiones racionales acerca de aquello que lo afecta a sí mismo y a la sociedad. Para Emirbayer y Mische este “agente libre” y las tensiones que existen actualmente entre una racionalidad instrumental versus una acción basada en las acciones como expresiones de la verdadera libertad del hombre encuentran sus inicios en la época de la Ilustración (Emirbayer y Mische, 1998:964). Es en este punto que empieza a surgir la tensión entre agencia y estructura, ya que supone que la estructura no permite que el individuo sea libre para ejercer agencia. La estructura y la agencia se ven como dicotómicas desde una concepción en la que, para ejercer agencia el individuo necesita ser libre, y donde la estructura es vista como algo que limita dicha libertad. Este punto es uno que implica la revisión de la noción de libertad, abordaje que va por encima de los alcances de este

trabajo. Sin embargo se puede retomar la importancia de la relación entre agencia y expresión como una forma básica de abordar la libertad del sujeto. Sin la capacidad de expresión el ejercicio de agencia sería una lucha constante de un agente contra otro. Es la expresión que permite sobreponer la libertad individual y lograr una libertad donde se prioriza lo colectivo. Además, en este contexto particular volvemos a la noción de cambio social que implica una sociedad donde ocurren los cambios y no solo a nivel del individuo.

En esta cuestión de la dicotomía entre agencia y estructura, Stuart Connor explica que es necesario sobreponerse a dicha dicotomía. Para Connor el debate entre agencia y estructura tiene que ir más allá de un entendimiento donde la agencia humana conlleva a que el individuo sea responsable de todo lo que ocurra en su entorno y no tome en cuenta el sistema o estructura en que este se mueve. Por otro lado, pensar que solo la estructura juega un papel en la vida de los individuos da poca importancia a su habilidad de tomar sus propias decisiones e influenciar su entorno (Connor, 2011:98). Un sentido de agencia exagerada conlleva a un pensamiento donde el individuo es responsable por todo y puede tornarse individualista en su concepción, mientras que un análisis completamente estructural le quita la libertad al individuo y lo vuelve una víctima de sus circunstancias, generando una visión fatalista del mundo.

Connor explica además que una noción “ortodoxa” de la agencia se basa en la teoría de la elección racional donde el *homo economicus* toma decisiones en base a su propio beneficio y bienestar con el propósito de maximizar sus utilidades. De esta manera la motivación para que el individuo ejerza un cambio en su ambiente es de naturaleza egoísta. Esta misma concepción ortodoxa también conlleva a una metodología de un individualismo metodológico, donde se le da prioridad e importancia a las acciones de los individuos para ejercer un cambio sobre sus estructuras pero no se considera que la colectividad también puede funcionar como un organismo autónomo (Connor, 2011).

Para superar la dicotomía que existe entre la agencia y la estructura, Connor sugiere un “dualismo analítico” que permita sobreponer las diferencias que existan entre la agencia y la estructura, para pensar en las dos como interdependientes e interconectadas. Sin embargo, esto no quiere decir que no deba existir una diferencia entre ellas, Connor argumenta que deben mantenerse como dos categorías analíticas distintas, ya que cada una permite entender una dimensión de la realidad social. Para hacer esto es necesario definir los objetivos de la agencia como dirigidos a “transformar las condiciones y las relaciones dentro de las cuales los individuos operan, incluyendo la distribución de oportunidades y

recursos necesarios para alcanzar actividades sociales existentes" (Connor, 2011:108). El trabajo de Connor se sitúa dentro del desarrollo comunitario donde se ve la necesidad de la agencia humana como un mecanismo para que los individuos, cual actores sociales, puedan jugar un papel en la transformación de sus entornos y sus circunstancias sociales, para lo que requieren tener una relación con las estructuras de la sociedad. Más adelante en el capítulo 10 se describe la manera como los estudiantes comienzan a ejercer su sentido de agencia particularmente en los actos de servicio a la comunidad, donde se trazan objetivos de corto y largo plazo.

En conclusión, podemos destacar que el cambio social del cual estamos hablando es uno que no contradice la noción de estructura. Más bien este cambio es notable a nivel de dichas estructuras y solo a través del tiempo. Además se argumenta que es el ejercicio de agencia el que permite que ocurra cualquier cambio. Esto determina que es necesario tener un sujeto que actúa como agente y obre a través del tiempo. Sin embargo, este sujeto necesita cierto grado de conciencia y capacidad reflexiva para poder sobreponerse a la posibilidad que el ejercicio de agencia sea reducido meramente a los deseos individualistas de un sujeto sobre otro. Además, es necesario que el sujeto pueda expresar lo que está haciendo para así poder contribuir a un cambio consciente. Es la suposición de esta investigación que la educación es el mecanismo que permite volver explícitos estos elementos esenciales para el ejercicio de agencia del sujeto.

A continuación se introduce la idea de la construcción social de la realidad como forma en que el agente actúa sobre la realidad que existe, interactúa con ella y la crea y recrea.

La construcción social de la realidad

De Berger y Luckmann (2006) se puede introducir la noción de la construcción social de la realidad, entendida desde una perspectiva de la sociología del conocimiento. Para Berger y Luckmann dicha construcción de la realidad tiene que ver con la vida cotidiana de los individuos, la cual "se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente" (Berger y Luckmann, 2006: 34). Esta vida cotidiana se basa en un "mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por estos" (Berger y Luckmann, 2006: 35). La vida cotidiana se ve afectada por los niveles de conciencia de los individuos donde "reconozco a mis semejantes, con los que tengo que tratar en el curso de la vida cotidiana, como pertenecientes a una realidad muy diferente de las figuras descarnadas que aparecen en mis sueños" y

donde mi conciencia “es capaz de moverse en diferentes esferas de realidad... tengo conciencia de que el mundo consiste en realidades múltiples” (Berger y Luckmann, 2006:36). Esta vida cotidiana también se encuentra suscrita a una temporalidad, se encuentra organizada “alrededor del aquí de mi cuerpo y el ahora de mi presente” (Berger y Luckmann, 2006: 37). Sin embargo, esta conciencia del aquí y el ahora también se maneja a diferentes grados de proximidad y alejamiento en cuanto a la cuestión temporal y espacial. Esto implica que puede existir una conciencia en la vida cotidiana con personas que vivieron en otro tiempo (por ejemplo ancestros o descendientes) y también con personas ubicadas en otros lugares. Sin embargo, se piensa en estas personas en cuanto a su grado de proximidad al sujeto y a su conciencia.

La vida cotidiana, aunque íntimamente ligada al sujeto, también tiene un grado de colectividad. Es decir que dicha vida, aunque intersubjetiva contiene elementos de realidad compartida entre sujetos ya que sin importar que cada sujeto vea su realidad desde su propia perspectiva, existe una realidad común, un mundo que comparte con otros. De esta manera el sujeto entiende que “estoy solo en el mundo de mis sueños, pero sé que el mundo de la vida cotidiana es tan real para otros como lo es para mí. En realidad, no puedo existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicarme continuamente con otros... sé que vivo con ellos en un mundo que nos es común. Y, lo que es de suma importancia, sé que hay una correspondencia continua entre mis significados y sus significados en este mundo, que compartimos un sentido común de la realidad de éste” (Berger y Luckmann, 2006: 38-39).

El instrumento que permite unir la realidad del sujeto con la del otro es el lenguaje. El lenguaje para Berger y Luckmann es visto como un sistema de signos, aunque en este caso signos vocales que permiten comunicación, pero que finalmente pertenece a la construcción humana de signos y sus significados correspondientes. Para los autores, el lenguaje es “capaz de transformarse en depósito objetivo de vastas acumulaciones de significado y experiencia, que puede preservar a través del tiempo y transmitir a las generaciones futuras”, donde además es el lenguaje lo que “hace más real mi subjetividad, no solo para mi interlocutor, sino también para mí mismo” y donde el lenguaje tiene “la capacidad de cristalizar y estabilizar para mi propia subjetividad”, y “me proporciona una posibilidad ya hecha para las continuas objetivaciones que necesita mi experiencia para desenvolverse” (Berger y Luckmann, 2006: 54-55). De esta manera el lenguaje vuelve más real el propio mundo subjetivo del sujeto y a la vez lo conecta con el mundo real y cotidiano del otro.

Además de ayudar a expresar la subjetividad, el lenguaje obtiene parte de su importancia en el hecho de que es capaz de transcender el aquí y el ahora. El lenguaje “tiende puentes entre diferentes zonas dentro de la realidad de la vida cotidiana y las integra en un todo significativo. Las trascendencias tienen dimensiones espaciales, temporales y sociales. Por medio del lenguaje puedo transcender el espacio que separa mi zona manipuladora de la del otro, puedo sincronizar mi secuencia de tiempo biográfico con la suya, y dialogar con él sobre individuos y colectividades con los que de momento no estamos en interacción ‘cara a cara’. Como resultado de estas trascendencias, el lenguaje es capaz de ‘hacerse presente’ una diversidad de objetos que se hallan ausentes...” (Berger y Luckmann, 2006: 56). Es en esta capacidad de transcender los espacios temporales, espaciales y sociales que el lenguaje demuestra su papel fundamental en la generación y transmisión de cambio e intercambio de ideas, pensamientos y actitudes. Para el propósito de esta investigación, el de indagar sobre la relación entre conceptos tales como la educación y la agencia para alcanzar un cambio social, el lenguaje juega un papel central en la manera en que estos elementos se conectan.

En el análisis de la vida cotidiana en el contexto de la sociología del conocimiento, Berger y Luckmann también ahonda en el tema de la socialización primaria y secundaria. Ya que esta investigación indaga la cuestión de la educación y el proceso educativo como tal, es importante mencionar que dicho proceso educativo es parte fundamental de la socialización secundaria. Dicha socialización es descrita como la “internalización de ‘submundos’ institucionales o basados sobre instituciones. Su alcance y su carácter se determinan, pues, por la complejidad de la visión del trabajo y la distribución social concomitante del conocimiento”. Mencionan también que la socialización “secundaria es la adquisición del conocimiento específico de ‘roles’, estando éstos directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo... requiere la adquisición de vocabularios específicos de ‘roles’, lo que significa, por lo pronto, la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional” (Berger y Luckmann, 2006:172-173). Más adelante en este capítulo se analizará más a fondo la noción de la educación en la sociología, pero por ahora se menciona la importancia de entender el rol de la educación en este proceso de socialización secundaria como parte del acopio de conocimiento y su transmisión, y la articulación de este con el tema de agencia y cambio social.

Ya que en este trabajo se está indagando sobre el cambio social este cambio ocurre sobre una realidad social. Sin embargo esta realidad es construida y reconstruida por sujetos que maniobran un balance entre una realidad intersubjetiva y compartida. Adicionalmente es necesario conectar la idea de

lenguaje de Berger y Luckmann con la idea de que el ejercicio de agencia solo puede ocurrir a través de un estado de reflexividad como lo presenta Celis y Guatame. El poder verbalizar el actuar tiene un impacto fundamental en el sujeto, como lo hemos explorado anteriormente, y este poder reflexivo y de verbalizar es expresado a través del lenguaje en los seres humanos. Estas cuestiones de verbalización, expresión y lenguaje se volvieron evidentes en el trabajo de campo de esta investigación y se retomará este punto en los hallazgos más adelante.

Perspectivas sociológicas en la educación

Uno de los primeros sociólogos en tratar el tema de la sociología de la educación fue Emile Durkheim. Durkheim aborda la cuestión del papel social de la educación desde una perspectiva y experiencia práctica, ya que su interés en el tema surge de su trabajo como encargado de la capacitación en ciencias sociales y pedagogía de maestros en la región de Bordeaux en 1887.

La educación, para Durkheim, es un hecho altamente social. Él afirma que la educación es algo principalmente de carácter social. Es social porque ese es su propósito y también por su relación con los individuos. Además, la educación, según Durkheim, varía al interior de una sociedad y de una a otra a través de la historia. La educación, como es concebida tradicionalmente, deviene en diferentes grados de especialización una vez una sociedad haya llegado a cierto grado de diferenciación en la cual necesite tener especialistas en diversas áreas, profesiones o clases sociales. De esta manera la educación responde a ciertas necesidades sociales (Durkheim, 1976:1).

Así, entonces la educación, vista como un proceso de socialización, es algo que toda sociedad lleva a cabo. Puede ser que sea diferente en cada sociedad, sin embargo en todas existe un proceso educativo. La educación, además, se encuentra íntimamente relacionada con el trabajo particular que se necesita o que es importante para determinada sociedad.

Durkheim define entonces la educación como

la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial, al que está particularmente destinado (Durkheim, 1991:70).

Ya antes había declarado que para que se tenga educación es menester que exista la presencia de una generación de adultos y de una generación de jóvenes; así como también una acción ejercida por los primeros sobre los segundos" (Durkheim, 1974:5).

Por lo tanto, la educación es algo que una generación ejerce sobre otra con un objetivo particular y bajo unas concepciones de lo que esa siguiente generación necesita conocer. Implica entonces un grado de dominación de una sobre otra generación en cuanto al conocimiento impartido. En este sentido, otra característica de la educación, según Durkheim, es que utiliza la fuerza y tiene poder de coerción (Durkheim, 1974).

La educación se convierte en el mecanismo mediante el cual una coerción externa es impuesta, en este caso por los adultos a los más jóvenes, o por una generación a otra. Esta noción de la educación se yuxtapone a la noción de agencia en cuanto que coerce y domina, lo que inherentemente es opuesto a la noción de agencia, la cual libera al individuo de estos ejercicios de dominación.

Además, la educación, como es concebida por Durkheim, tiene un elemento de conocimiento colectivo y acumulado a través de las generaciones. Durkheim afirma que las ideas que se encuentran en los sistemas educativos no son actuales sino que más bien "son el producto de la vida en común y expresan sus necesidades. En su mayor parte son además obra de las generaciones anteriores. Todo el pasado de la humanidad ha contribuido a crear este conjunto de máximas que encuadran a la educación de hoy; toda nuestra historia ha dejado huellas en él, comprendida la historia de los pueblos que nos han precedido" (Durkheim, 1974:4). La educación puede ser vista, entonces, como una transferencia de conocimiento de una generación a otra a través del tiempo. Por lo tanto, la educación no es una cuestión sin historia sino que más bien depende de la sociedad en la que se enmarca y del momento histórico particular. En cuanto a los sistemas educativos en las sociedades modernas, Durkheim afirma que estos "se han formado y desarrollado... dependen de la religión, de la organización política, del nivel de desarrollo de las ciencias, [y] de las condiciones industriales" (Durkheim 1974:4).

Entonces, en este contexto, para Durkheim la educación es un mecanismo homogenizante de la sociedad, que así mismo mantiene las estructuras sociales. La educación juega un papel en el sostentimiento de la solidaridad mecánica, procedente de la "conciencia colectiva", y a la vez de la solidaridad orgánica de una sociedad. Además, la educación posee tres propiedades esenciales, siendo estas su espíritu de disciplina, los actos morales que conllevan a un interés colectivo y a la adhesión al

grupo social, y la autonomía del agente moral. (Di Pietro, 2005: 112). La educación, como mecanismo, cumple entonces funciones disciplinarias, cohesivas y de creación de autonomía en el agente moral. Sin embargo, en el marco de la educación como mecanismo para el cambio social estos tres elementos más bien apuntan a un mantenimiento del *status quo*.

Sin embargo, Durkheim explica que además de estos elementos homogenizadores, la sociedad también necesita miembros diversos y de esta manera la educación cumple dos funciones complementarias.

La sociedad no puede vivir si no ocurre una homogeneidad suficiente entre sus miembros; la educación perpetúa y refuerza esa homogeneidad, fijando *a priori* en el alma del niño las semejanzas esenciales que impone la vida colectiva. Pero, por otro lado, sin cierta diversidad sería imposible toda clase de cooperación. La educación asegura entonces la persistencia de esa diversidad necesaria, al tiempo que ella misma se diversifica y especializa (Durkheim, 1974:7).

De esta manera la educación diferencia a sus miembros a la vez que los vuelve homogéneos. Como consecuencia de esta definición de educación, para Durkheim, el Estado necesita jugar un papel fundamental y esencial en la educación, y se debe preocupar por ella.

Si, tal como lo hemos intentado de establecer, la educación tiene una función primordialmente colectiva, si tiene por objeto la adaptación del niño al ambiente social en el que está destinado a vivir, es imposible que la sociedad deje de interesarse en tal obra. ¿Cómo podría estar ausente de ella, cuando es esta función el punto de referencia hacia el que se impulsa la educación? Por tanto, es esta función la que ha de recordarse incesantemente al maestro para identificar aquellos sentimientos e ideas que procurará inculcar en el niño para que armonice con el ambiente en el que está llamado a vivir. Si dejase de estar siempre presente y vigilante para procurar que la acción pedagógica mantenga su sentido social, ésta se pondría necesariamente al servicio de ideologías particulares y la gran alma de la patria se disgregaría y se reduciría a una muchedumbre incoherente de pequeñas almas fragmentadas, en conflicto unas con otras.. Difícil imaginar mayor contravención a la finalidad fundamental de la educación.

No queda más remedio que elegir: si se concede algún valor a la existencia de la sociedad —y acabamos de ver qué es lo que representa para nosotros— es preciso que la educación asegure entre los ciudadanos una suficiente comunidad de ideas y de sentimientos, sin la cual es imposible cualquier

sociedad. Y para que pueda producir un resultado semejante, es preciso también que no quede totalmente abandonada al arbitrio de los particulares (Durkheim, 1974:13).

El Estado necesita tener un interés en la educación ya que finalmente es uno de los mecanismos más fuertes y principales de socialización de cada nueva generación. Lo cual implica la regulación de la educación por parte del Estado, su input en el currículo, en la formación de profesores y maestros y en las formas de impartir conocimiento. A pesar de esto Durkheim no propone que sea solo el Estado que esté presente en la educación, da cabida también a iniciativas individuales en este campo, aunque menciona que los límites de lo que hace el Estado y los individuos pueden ser algo borrosos.

Avanzando sobre los aportes de Durkheim a la Sociología de la Educación se encuentra el sociólogo norteamericano, Talcott Parsons. En su análisis de la educación, Parsons le da importancia al individuo y su proceso de socialización mediante un sistema educativo. Para Parsons el “punto de partida fundamental es el concepto de los sistemas sociales en acción”, donde “la interacción de los actores individuales tiene lugar en condiciones tales que es posible considerar este proceso de interacción como un sistema (en el sentido científico) y someterlo al mismo orden de análisis que ha sido aplicado con éxito a otros tipos de sistemas en otras ciencias” (Parsons, 1984:6). Parsons, entonces, toma de las ciencias naturales el concepto de “sistema” como la unidad de análisis en su trabajo sociológico. La manera que define los límites de dicho sistema es mediante las interacciones que tienen los individuos dentro del mismo.

Parsons, quien era biólogo de formación, tiene una visión orgánica de la sociedad bajo un marco de referencia que él mismo describe como relacional, desde el que “analiza la estructura y procesos de los sistemas constituidos por las relaciones de esas unidades con sus situaciones, incluyendo otras unidades. En cuanto tal, no le concierne la estructura interna de las unidades, excepto en la medida en que afecte directamente al sistema relacional” (Parsons, 1984:6). Además Parsons clasifica al mundo de los objetos en sociales, físicos y culturales, explicando que “un objeto social es un actor, que a su vez puede ser cualquier otro actor individual (*alter*), el actor que se toma a sí mismo como punto de referencia (*ego*), o una colectividad, que se considera como una unidad a los fines del análisis de la orientación. Los objetos físicos son entidades empíricas que ni ‘interactúan’ con el ego ni ‘responden’ al ego, son medios y condiciones de la acción del ego. Los objetos culturales son elementos simbólicos de la tradición cultural: ideas o creencias, símbolos expresivos o pautas de valor, en la medida que sean considerados por el ego como objetos de la situación y no se encuentren ‘internalizados’ como

elementos constitutivos de la estructura de la personalidad del ego” (Parsons, 1984:6-7). Para Parsons su trabajo se enmarca en las relaciones entre estos objetos sociales, físicos y culturales, las cuales ocurren dentro de un sistema social.

Otro elemento crucial de Parsons es la definición del concepto de acción, al que se refiere como “un proceso en el sistema actor-situación que tiene significado motivacional para el actor individual, o, en el caso de una colectividad, para sus componentes individuales” (Parsons, 1984:7). De esta manera Parsons explica que el sistema social consiste en “una pluralidad de actores individuales que interactúan entre sí en una situación que tiene, al menos, un aspecto físico o de medio ambiente, actores motivados por una tendencia a ‘obtener un óptimo de gratificación’ y cuyas relaciones con sus situaciones —incluyendo a los demás actores— están medidas y definidas por un sistema de símbolos culturalmente estructurados y compartidos” (Parsons, 1984:7). El énfasis de Parsons en el sistema social muestra nuevamente la importancia que le da a las relaciones o interacciones que se llevan a cabo entre los individuos y su medio ambiente, y que a la vez se ven contextualizados por símbolos culturales.

Sin embargo, Parsons considera el sistema social como uno de los tres aspectos que hacen la “estructuración de un sistema social concreto de acción social” (Parsons, 1984:7). Los otros dos aspectos que menciona son los sistemas de personalidad de los actores individuales y el sistema social que establece sus acciones. Explica además que existe una interacción e interdependencia entre los tres aspectos.

En cuanto a la educación, esta es vista por Parsons como un elemento en la socialización de los individuos. Parsons define la socialización como “el aprendizaje de toda clase de orientaciones de significación funcional para el funcionamiento de un sistema de expectativas de rol complementarias. En este sentido, la socialización, al igual que el aprendizaje, dura toda la vida” (Parsons, 1984:136). La socialización es vista entonces como un proceso continuo en que las personas se adaptan o adecuan para entender un sistema social particular y para saber el rol que deben cumplir dentro de este sistema.

Parsons explica que la familia es el primer ambiente donde el niño comienza su proceso de socialización. La familia es “una parte muy significativa del proceso de socialización” y este proceso “tiene casi siempre lugar dentro de la unidad familiar, sirviendo las personalidades de la familia como agentes de socialización estratégicamente importantes”. Más allá de esto Parsons también estudió

cómo la asignación de roles y papeles se ve afectada por esta socialización familiar, “así, del mismo modo que el estatus inicial es adscrito por el nacimiento en una unidad familiar y las relaciones con el resto de la estructura social están mediadas inicialmente solo a través de la relación de esa unidad con la sociedad exterior, así también el cuidado de los niños es en todas partes una función adscrita a las unidades familiares, y a los diferentes estatus dentro de ellas” (Parsons, 1984:103).

Siendo la familia el primer lugar de socialización, para Parsons el sistema escolar se vuelve el segundo sistema de socialización de los niños. Él explica que “así, pues, existe un sentido en el que puede decirse que el sistema escolar es un microcosmos del mundo laboral adulto, y la experiencia en él constituye un campo muy importante de actuación de los mecanismos de socialización de la segunda fase, la especificación de las orientaciones de rol” (Parsons, 1984:157). De esta manera el propósito de la educación es socializar al individuo en su niñez y juventud para participar en el mundo laboral adulto y además ayudar al individuo a conocer su rol o papel en la sociedad y la manera como debe actuar para cumplir con ese rol.

El sociólogo francés Pierre Bourdieu introduce otros elementos a la Sociología de la Educación, entre ellas la relación de la educación con conceptos como habitus, los campos y su teoría del capital.

Habitus, concepto fundamental introducido por Bourdieu, está relacionado, por un lado con la manera en que un individuo ve el mundo, sus pensamientos y sus acciones; y, por otro, con la manera en que estos mismos pensamientos estructuran la vida de este agente y por lo tanto, ya no solo está presente a nivel del pensamiento sino también de la estructura. De esta manera, el habitus es algo que se puede transferir a otros individuos, agentes o generaciones. Bourdieu explica que:

Los condicionamientos asociados con una clase particular de condiciones de existencia producen habitus, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin, sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Bourdieu, 1991: 92).

En cuanto al tema de la educación, entonces, ¿cuál es la relación entre esta y el habitus de Bourdieu? Rafael Ávila explica que el concepto de habitus de Bourdieu juega un papel en la educación en varios niveles. El primero de estos es el nivel conceptual, en tanto que “una de las funciones propias del sistema de enseñanza es la producción del habitus, los cuales son conceptualizados como disposiciones durables y transponibles, como esquemas comunes de pensamiento, percepción, apreciación y acción”

(Ávila, 2009:14). De esta manera, el propósito mismo de cualquier sistema de enseñanza o sistema educativo es crear un habitus en sus estudiantes. Esto implica que el valor de la educación es, entonces, la creación de un habitus en los individuos.

En un segundo nivel, Ávila continúa explicando que el habitus tiene un origen social ya que “no es otra cosa que la incorporación de lo social en el cuerpo... El cuerpo está en el mundo social, pero el mundo social está en el cuerpo. Y la incorporación de lo social que realiza el aprendizaje es el fundamento de la presencia en el mundo social” (Ávila, 2009:15). Nuevamente, el papel de la educación en esa incorporación de lo social a lo que es considerado normal sería parte del aporte de Bourdieu a un entendimiento acerca del rol de la educación en la sociedad. Otro elemento del habitus de Bourdieu que aplica a la educación es el hecho de que existen dos habitus, el habitus primario y el habitus secundario. El primario sería aquel que se desarrolla en la familia, mientras que el secundario ocurre en ambientes fuera de esta. Nuevamente se vuelve evidente que la escuela, como un elemento de la educación, sería uno de estos lugares donde ocurre el habitus secundario en los individuos y por tanto juega un papel importante en su socialización.

Alrededor del mismo concepto del habitus Bourdieu introduce la idea de inculcación, pudiendo ser ésta consciente o inconsciente, y substitutiva o reproductiva. Ávila explica la importancia de la inculcación en Bourdieu de la siguiente manera:

“La inculcación, un proceso de larga duración, sostenido en el tiempo, que implica una actitud de constancia e insistencia por parte del maestro. Y, desde luego, una cierta planeación. El contenido y el sentido de este proceso de inculcación es el resultado de un proceso de selección, marcado por múltiples opciones y sesgos sobre aquello que los maestros consideran legítimo o pertinente, de acuerdo con las posiciones que ocupan en los diferentes campos a los que pertenecen. En suma: el proceso de inculcación, es a la vez, un proceso de interiorización de un árbitro cultural.

El trabajo pedagógico, entonces, es un camino para interiorizar la exterioridad de las estructuras objetivas, y el resultado de este trabajo es un habitus que habita la subjetividad del sujeto. En la medida en que este habitus es una gramática productora de prácticas y reproductora de estructuras, es por mediación suya que la interioridad del sujeto puede exteriorizarse y salir a intervenir las estructuras objetivas. Es por esta razón que hemos visualizado el habitus como una especie de bisagra que amarra el sujeto a las estructuras, y estas al sujeto. Y es por esta razón que hemos visualizado a la educación (el sistema y las prácticas) como un proceso de construcción de las estructuras simbólicas que median la reconstrucción de las estructuras objetivas del orden social. La educación viene a ser el proceso auto-poético de la sociedad. Lo cual significa, ni más ni menos, que toda la dramaturgia educativa forma parte de los principios explicativos del orden social” (Ávila, 2009: 17-18).

Así, entonces, el concepto de habitus indica la manera como la educación introduce dicho habitus en los individuos a través de un proceso de inculcación a largo plazo.

En cuanto a la noción de la educación y su desarrollo en el siglo XX, esta recibe nuevos insumos a partir del trabajo del brasileño Paulo Freire. Conceptos tales como la libertad, la opresión y la participación en el discurso sobre la educación dan cuenta de ello.

Para Freire la educación juega un papel fundamental en cualquier sociedad. Afirma que “no existe educación sin sociedad humana y no existe hombre fuera de ella” (Freire, 1985:27), demostrando la centralidad de la educación en su concepción de la sociedad. La educación para Freire, no es algo aislado sino que se encuentra inmersa en la sociedad, jugando también un papel en el proceso de desarrollo de un país. En el contexto que escribe Freire, analiza los cambios de la sociedad brasileña, una sociedad que está encaminada hacia una “modernización” y “desarrollo”, enmarcados en una lucha de clases. El contexto es uno en el que “en la medida... en que las clases populares emergen, descubren y sienten esa visualización que las élites hacen de ellas, se inclinan, siempre que pueden, a respuestas auténticamente populares, domesticándolos por la fuerza o con soluciones paternalistas. Tienden a detener el proceso, del cual surge la elevación popular, con todas sus consecuencias” (Freire, 1985:80). La pregunta que surge, entonces, es ¿cuál es el papel de la educación como una fuerza que continúa este proceso de domesticación en contraposición a su papel como una fuerza liberadora? Para Freire, esta pregunta es vital para las masas de la humanidad y no tanto para las élites. En este sentido Freire se diferencia de teóricos previos, ya que la educación no es para un grupo selecto sino un instrumento para la mayoría de la humanidad. De esta manera Freire introduce el concepto de “masas” y la educación vista en el contexto del desarrollo de una nación. En sus propias palabras Freire asegura que “el tema del desarrollo, por ejemplo, aunque situado en el campo de la economía, no le es exclusivo. Recibiría así el enfoque sociológico, el antropológico, así como el enfoque de la psicología social, interesados en la cuestión del cambio cultural, en el cambio de actitudes, en los valores, que interesan, igualmente, a una filosofía del desarrollo” (Freire, 2005:152).

La educación que busca Freire es aquella que “posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la perdición de su propio ‘yo’, y sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus ‘descubrimientos’, a una cierta rebeldía, en fin, con métodos y procesos científicos” (Freire, 1985: 84). En esta concepción acerca de la educación, Freire comienza a introducir ciertas nociones sobre esta y su papel. Por un lado debe ser una herramienta que le permita al hombre volverse un agente

activo en su propia problemática, y que pueda hablar sobre esta. Por otro, debe permitir que el sujeto adquiera el valor para luchar frente a su realidad y para hacerlo requiere que alcance niveles mayores de conciencia acerca de lo que está sucediendo a su alrededor para que finalmente logre su liberación, utilizando métodos y procesos científicos.

Para alcanzar esta educación, Freire menciona que es necesario tener un diálogo, que define como “una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica. Se nutre del amor, de la humedad, de la esperanza, de la fe, de la confianza... El diálogo es, por tanto, el camino indispensable... no solamente en cuestiones vitales para nuestro orden político, sino para todo nuestro ser. El diálogo solo tiene estímulo y significado en virtud de la creencia en el hombre y en sus posibilidades, la creencia que solamente llegó a ser yo mismo cuando los demás también lleguen a ser ellos mismos” (Freire, 1985:101-102). Entonces, la educación necesita que al ser humano le sea posible participar en dicho diálogo, proveyéndolo de las herramientas necesarias, del vocabulario y la confianza para participar. Finalmente, a través de este diálogo es que se lograría una verdadera libertad y la educación cumpliría con su propósito.

Freire también diferencia entre una educación tradicional, la cual denomina como una educación “bancaria”, de una educación más liberadora o concientizante que hemos mencionado anteriormente. Esta educación bancaria

“todavía permanece vertical. El maestro todavía es un ser superior que explica a ignorantes. Esto forma una conciencia Bancaria. El educando recibe pasivamente los conocimientos y es un depósito que hace el educador. Se educa para archivar lo que se deposita. Pero lo curioso es que lo archivado es el hombre mismo y que pierde así su poder de crear, se hace menos hombre, es una pieza. El destino del hombre debe ser crear y transformar el mundo siendo sujeto de su acción. La conciencia bancaria "piensa que mientras más se da más se sabe". Pero la experiencia indica que con este mismo sistema sólo se forman individuos mediocres, porque no hay estímulo a la creación.

Por otra parte, quien aparece creador es un inadaptable y debe nivelarse con los mediocres. El maestro se archiva, porque el conocimiento es búsqueda y el maestro no busca, porque no es desafiado por sus alumnos” (Freire, 1976:12-13).

En el capítulo 3 destinado al currículo del programa PAS se hace un breve análisis del texto SAT, precursor del PAS, que contradice este modelo de educación bancario criticado por los nuevos teóricos de la educación. Elementos de este componente del programa son los diálogos de saberes, la pedagogía de la pregunta, la integración

La educación liberadora que propone Freire se encuentra en oposición a este modelo bancario. Para él la sociedad se encuentra divida entre opresores y oprimidos. Los opresores han logrado mantener el

poder sobre los oprimidos mediante un proceso de deshumanización. . Solo de esta manera pueden los opresores olvidarse de que los oprimidos también son humanos. Sin embargo, Freire asegura que los opresores también se encuentran oprimidos. En el momento en que los oprimidos se despierten de su situación y se levanten, podrán no solo liberarse a sí mismos sino también a los opresores. Freire llama este proceso la “gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores” (Freire, 2005:41). La educación se convierte, entonces, en la manera como los oprimidos logran la libertad y su humanización.

La relevancia del trabajo de Freire en el contexto de este marco teórico se basa en que la concepción del programa PAS refleja en cierto grado algunos elementos de la teoría de Freire. El currículo del programa PAS concibe la educación como liberadora y su puesta en práctica se aproxima a ciertos elementos teóricos elaborados por Freire. Por ello las nociones introducidas por este autor también se recogen en esta sección debido a su cercanía con la filosofía que da origen al programa mismo. Además, aunque este trabajo utiliza la noción de Durkheim de que la educación puede ser un proceso homogenizador y puede mantener el *status quo*, ya que se está explorando la relación de la educación con el cambio, se acerca más a la noción de una educación que sirve como una fuerza liberadora que impulsa dicho cambio. Adicionalmente la educación para Freire tiene como propósito el desarrollo, este siendo visto como un cambio cultural, de actitudes y valores, otro elemento que utilizaremos en nuestra definición de la misma.

El marco analítico para la investigación

El marco general descrito anteriormente ayuda a situar algunos elementos más específicos de la teoría de esta investigación, la cual se ubica en el espacio de intersección y diálogo entre la educación y la agencia humana como forma de lograr un cambio social. Utilizando un caso de estudio basado en un programa educativo particular, la propuesta es analizar la relación que existe entre estos dos ámbitos en el contexto de una comunidad particular, en la que es posible percibir el impacto de dicha interacción, explorando la manera en que, mediante la educación, se fomenta un sentido de agencia en los estudiantes.

En cuanto a la noción de educación — aunque es útil entender que teóricamente esta puede ser vista desde una perspectiva en la cual es fuente de coerción o control tal como lo explica Durkheim, o como un elemento más de la máquina de producción de un Estado, según una perspectiva más marxista—

para efectos de esta investigación, y desde la concepción del programa mismo, se plantea la educación desde la perspectiva de Freire, como un elemento transformador que conlleva a la libertad. La educación como proceso libertador y transformativo, además de ser un proceso para las masas de los pueblos y no para las élites, es el punto de partida de esta propuesta.

Sobre la noción de agente retomaremos la noción que la agencia naturalmente implica la acción y la presencia de un actor tal como lo explican Celis y Guatame, complementada con la definición de Emirbayer y Mische, en la que este actor se encuentra incrustado en un momento histórico y donde la agencia se relaciona con la libertad. Sin embargo, también es importante aclarar que libertad, tal como se utilizará en este contexto, no es una libertad para hacer lo que cada individuo desee sin importar sus consecuencias, sino que es concebida como una liberación de un estado de opresión, según la concepción de Freire, y una libertad para ser un actor protagonista de su propio desarrollo.

Estas nociones de agencia y educación interactúan a su vez con la idea del cambio social, explorado en este trabajo en el contexto de un caso educativo específico. El cambio social que se propone aquí se basa en el trabajo de Giddens, su teoría de estructuración y, a la vez, revisa la idea de la construcción social de la realidad presentada por Berger y Luckmann.

A continuación se presenta una tabla que describe las definiciones que se derivan de la revisión teórica descrita anteriormente y que serán la base para este trabajo:

Tabla No. 3
Definiciones teóricas de trabajo

Concepto	Definición
Cambio social	Alteraciones que ocurren en la estructura subyacente de un objeto (en este caso particular el objeto es la comunidad) durante un periodo de tiempo
Agencia	La capacidad de actuar de un sujeto la cual se encuentra informada por el pasado y orientada hacia el futuro.
Educación	El mecanismo a través del cual se le posibilita al hombre aprender a discutir sobre su problemática y logre actuar sobre la misma. Este mecanismo ocurre a través de un proceso de concientización y de acceso al conocimiento.

Fuente: elaboración propia

Así, esta investigación intenta entender cómo interactúan estos tres elementos. Dicha interacción podría visualizarse de la siguiente manera:

Gráfica No. 1: Interacción entre las categorías sociológicas de la investigación.



Fuente: elaboración propia

En este momento es importante resaltar que existe otra noción que es importante explorar, aunque no es central a nuestro marco, es la de comunidad. Cabe recalcar que esta investigación se realiza en el contexto particular de una comunidad, ámbito en el que los individuos interactúan y ejercen su sentido de agencia. De esta manera la comunidad se convierte en el espacio social del trabajo de investigación y que delimita la libertad del agente. Será esta libertad la que también se explore, puesto que se observará si el agente se ocupa solo de su propio avance o si lo motiva otro tipo de bienestar, al ser consciente de una estructura que va más allá de sus propios deseos personales. Además, la comunidad es la estructura donde se puede observar el cambio social, con base en la definición que se utilizará en este trabajo, ya que cualquier acción del sujeto tendrá repercusiones en su ambiente inmediato, es decir su comunidad.

El término “comunidad” en la literatura sociológica remonta su origen al trabajo del sociólogo alemán Ferdinand Tönnies, particularmente en su obra titulada “Comunidad y sociedad”. En esta, Tönnies hace la primera distinción entre estos dos términos, los cuales categoriza como *Gemeinschaft*, traducido como comunidad, y *Gesellschaft*, traducido como sociedad. El concepto de comunidad surge en el trabajo de Tönnies como una manera de “superar, la oposición entre comunidad y sociedad, la de Estado y sociedad” (Schluchter, 2011:4). Antes de la intervención de Tönnies la sociedad se veía en oposición al Estado o con base en su relación con este. Sin embargo, la introducción del concepto de comunidad constituyó un elemento importante para entender la sociedad.

Max Weber describe la comunidad como “una relación social cuando y en la medida en que la actitud en la acción social —en el caso particular, por término medio o en el tipo puro— se inspira en el sentimiento subjetivo (afectivo o tradicional) de los partícipes de constituir un todo” (Weber, 2004:33). Esto quiere decir que además de ciertos aspectos estructurales que definen a una comunidad, también existe, y es la característica determinante, una relación de afecto entre los miembros de la comunidad. Pertenecen a ella y comparten entre sí porque hay ciertos vínculos, sean de amistad o consanguinidad que los une y motiva por lo tanto, a construir la comunidad y a mantener los lazos que se forman.

La definición de Weber es complementada por Georg Simmel al incluir la concepción del espacio en la definición de comunidad. Simmel explica, que por un lado, el espacio (en términos físicos) “colorea de un modo particular las relaciones de los habitantes entre sí y con los de afuera” (Simmel, 1977:647). Podríamos decir, entonces, que otra característica de una comunidad es que crea pertenencia al definir los límites entre aquellos que pertenecen y los que no. Sin embargo, Simmel también habla del espacio en relación con la proximidad y la distancia. Explica que pueden existir comunidades que “pueden vivir perpetua o temporalmente sin necesidad de contacto personal” y que “el efecto psicológico de la primera puede reemplazarse, en muy amplia escala, por medios indirectos de comunicación y aún más por la fantasía” (Simmel, 1977: 671).

Es decir que, en general, se puede hablar de comunidad como cualquier conjunto de relaciones sociales que operan dentro de ciertos límites, lugares o territorios. El término tiene connotaciones descriptivas y prescriptivas en la literatura popular y académica. Puede referirse a las relaciones sociales que se llevan a cabo tradicionalmente dentro de un lugar definido geográficamente, con sus límites y territorios. Estos límites ayudan a marcar la determinación entre ser y no ser miembro de la comunidad. Las comunidades también pueden ser inclusivas con algunas personas y grupos sociales pero excluyentes con otros. En algunos casos los límites son mantenidos rígidamente pero en otras comunidades los límites son más fluidos y abiertos (Jary, 1991: 66-67).

En conclusión, esta investigación se ubica en la interacción de las tres nociones sociológicas citadas anteriormente: el cambio social, la agencia y la educación. En estas circunstancias, la educación es el proceso mismo estudiado en la investigación; la agencia, el sentido o propósito que el proceso educativo busca desarrollar en los estudiantes; y el cambio social el resultado de los otros dos. Todo esto en el contexto de la comunidad, ámbito práctico donde se manifiestan las anteriores.

Capítulo 2

¿Jóvenes, educación y cambio social? Algunos aspectos de la realidad de Latinoamérica y Colombia.

Con el fin de entender la relación que existe entre la educación y el cambio social, mediante el desarrollo de un sentido de agencia humana que pueda generar un proceso educativo, este trabajo utiliza el programa Preparación para la Acción Social (PAS) como un caso de estudio para indagar esta cuestión. Este capítulo se enfoca en conocer el estado de la educación en Latinoamérica y Colombia, con énfasis particular en los jóvenes.

La educación en América Latina

El artículo 26 de la Declaración de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas eleva la educación a un derecho básico de toda la humanidad (Naciones Unidas, 2012). Este entendimiento fundamental es reconocido por el Estado colombiano en el artículo 67 de la Constitución colombiana en el que ratifica la educación como un derecho de los colombianos, que cumple un bien social. Además, asegura que la educación sea obligatoria para los colombianos entre los cinco y quince años de edad, abarcando así un mínimo de un año de preescolar y nueve de educación básica (Colombia, 1996). Al concebir la educación de esta manera tan fundamental, es entendible que se convierta en el centro de atención de estudios de diversos tipos y con propósitos variados, para asegurar que su cobertura y calidad sean de prioridad tanto para el Estado como para los ciudadanos.

Un estudio sobre la educación, publicado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), señala que Latinoamérica está atravesando por un cambio de paradigma educativo. El estudio analiza que en “los años cincuenta, y durante las cinco décadas siguientes, el foco estuvo puesto en ampliar la cobertura en los niveles de primaria y secundaria básica (es decir, los primeros nueve años de educación) a todos los segmentos de la sociedad” (Cabrol et. al, 2012:vi) en la totalidad de Latinoamérica. Este estudio afirma que estos retos de las décadas pasadas, incluyendo el reconocimiento de la educación como derecho humano básico, ya se han cumplido de manera general y que ahora la región se encuentra frente a nuevos retos y prioridades. Por un lado, el enunciado demuestra el reconocimiento y valor que se le da a la educación en Latinoamérica pero resalta a la vez los grandes pasos que todavía son necesarios por avanzar.

De acuerdo con dicho estudio del BID, la primera prioridad a nivel regional para la educación es la mejora de la calidad de la educación básica; la segunda, la construcción de ciudadanía; la tercera, la ampliación de la cobertura educativa para que los jóvenes, particularmente entre los 15 y 19 años de edad, puedan asistir al bachillerato. Estas tres prioridades definen, entonces, el lineamiento de la mayoría de políticas acerca de la educación y determinan el flujo de intereses y recursos hacia la misma.

La primera prioridad se enfoca en la educación básica y su calidad, tema esencial para cualquier sistema educativo. Sin embargo, ya que el programa en cuestión tiene que ver con la educación secundaria no se hará hincapié en este punto. En cuanto a la segunda —la construcción de ciudadanía—, aunque relacionada con el tema de investigación, tampoco será el enfoque de esta exploración pues el propósito del programa es más amplio que la sola construcción de ciudadanía. Por estas razones nos enfocaremos principalmente en el asunto de la cobertura educativa para los jóvenes, tema y población central de esta investigación. En relación con la tercera prioridad el estudio afirma lo siguiente:

“Los esfuerzos exitosos para ampliar la cobertura de la educación básica en toda la región lograron ofrecer servicios educativos al conjunto de la población con edades inferiores a los 15 años, la que durante el siglo pasado representó un porcentaje mayoritario. Sin embargo, los mismos esfuerzos no acompañaron la transición demográfica que generó un crecimiento sin precedentes en el grupo de edad inmediatamente posterior (de 15 años en adelante). Por este motivo, ahora las insuficiencias de acceso se encuentran en la etapa posterior a la educación básica. Hoy casi todos los países de la región enfrentan los mayores niveles de deserción escolar precisamente en el tránsito desde la educación secundaria básica (que abarca los tres años posteriores a los seis de primaria) hacia la secundaria media o bachillerato, nivel en el cual, en promedio, solamente cinco de cada 10 jóvenes se encuentran matriculados” (Cabrol et. al, 2012:vii)

El resultado de esta situación es que a nivel regional existe un vacío en la educación secundaria, lo que devela un problema regional con implicaciones hacia el futuro. Existen varios factores que pudieron incrementar este vacío, por un lado, están las dificultades en la transición entre la educación básica y secundaria y, por otro, la falta de programas y de cobertura para dichos niveles educativos. Sobre el primer punto se puede decir que existe una desconexión entre la educación básica y la educación secundaria. Los estudiantes no pasan de ser niños a ser jóvenes sin tener una edad intermedia, punto al que no se le presta mayor atención, y que causa que en esta etapa de transición se cree una brecha entre la educación básica y la secundaria. El debate irresoluto entre la “cobertura” y la “calidad” ha sido un desafío en la región, en donde las políticas oscilan como un péndulo, inclinándose más hacia la cobertura o hacia la calidad, dependiendo del momento, sin encontrar un balance entre las dos, lo que no ha permitido el avance en un área ni en la otra.

Según el estudio del BID esta dicotomía entre cobertura y calidad tiene una relevancia particular a nivel de bachillerato.

“La etapa que se inicia a partir de los 15 años es crítica para la formación de la personalidad, el desarrollo de la capacidad para tomar decisiones, la conformación de patrones de conducta, la adquisición de valores, la consolidación de actitudes de tolerancia hacia la diversidad, el desarrollo de habilidades para pertenecer y trabajar en grupos, y la conformación de la identidad personal, entre otras capacidades y habilidades. Por otra parte, a nivel de la comunidad, se trata de edades estratégicas para configurar un sentido de pertenencia e integración social y para construir valores de confianza, lo cual redundaría en la conformación de un tejido de cohesión social. Sin el soporte, la integración y la protección adecuados, los jóvenes que transitan estas edades estarán expuestos a una serie de riesgos y vulnerabilidades que trastocarán sus posibilidades de desarrollo, y las de sus países, e incluso pueden constituir un riesgo importante para los temas emergentes de seguridad y criminalidad” (Cabrol et. al, 2012:viii)

La etapa de la educación secundaria, entonces, es crucial en el desarrollo de capacidades para la toma de decisiones y de patrones de conducta, entre otros, que de no ser abordados de manera adecuada en esta etapa particular pueden tener efectos a largo plazo en el desarrollo individual de las personas pero también en la construcción de una nación. Basado en la discusión del capítulo anterior sobre la noción de agencia humana, es a partir de los 15 años que ésta se empieza a desarrollar con mayor fuerza, entendida como la capacidad de actuar —un actuar basado en el desarrollo de las capacidades y habilidades mencionadas anteriormente—.

Además de los desafíos específicos para los jóvenes, el estudio describe cuatro elementos particulares que afectan la educación en su totalidad en la región latinoamericana. Cada uno de estos elementos, claro está, se manifiesta de maneras diferentes según cada país, en realidades urbanas y rurales, y según las edades de los estudiantes, pero describen los desafíos educativos actuales de manera general. Según el BID, dentro de estos elementos se encuentran un nivel de aprendizaje bajo en la región, un aprendizaje desigual e inferior al de otras regiones del mundo. De este modo tales aprendizajes son inadecuados para enfrentarse a las nuevas demandas sociales.

El primero de estos elementos, el bajo nivel de aprendizaje, se basa en “datos provenientes del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)¹... Indican que casi dos terceras

¹ El Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo conocido por sus siglas de SERCE es un proyecto del Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de OREALC/UNESCO Santiago de Chile. El propósito del estudio es evaluar las competencias básicas y habilidades en las áreas de lectura y matemática principalmente. En el estudio participaron alrededor de 9.000 estudiantes de tercer y sexto grado de 17 países latinoamericanos en el año 2006.

El SERCE es el segundo de estos estudios regionales organizados por la UNESCO siendo el Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (PERCE) el cual fue realizado en 1997 en 13 países de Latinoamérica. Además se ha llevado a cabo un tercer estudio regional conocido como TERCE en 15 países de Latinoamérica. Este tercer estudio comenzó en el

partes de los estudiantes de la región no logran un nivel de puntaje satisfactorio en lectura y matemáticas”, lo cual señala e implica que “buena parte de los niños latinoamericanos no consolidan durante el primer ciclo de educación primaria las habilidades de lectura, escritura y matemáticas básicas que son el fundamento para su desempeño exitoso a lo largo del sistema educativo” (Cabrol et. al, 2012:7). Y esto a la vez puede tener consecuencias a largo plazo en el desempeño económico de la región y en generaciones con falencias básicas en competencias relacionadas con el lenguaje, las matemáticas y las ciencias naturales.

El segundo elemento, que se refiere a la igualdad de los aprendizajes, indica que “al desagregar los datos de los estudiantes por quintiles según recursos socioeconómicos, se evidencia una gran brecha en los niveles de aprendizaje entre el quintil más pobre y el más rico”. “Un estudiante de tercer grado perteneciente al quintil más pobre tiene una probabilidad de obtener un puntaje satisfactorio en lectura del 12%, mientras que un estudiante del quintil más rico tiene una probabilidad del 56%; en matemáticas, esta comparación es del 10% frente al 48%” (Cabrol et. al, 2012:7). De igual manera las desigualdades encontradas en los estudiantes atendiendo sus diferencias económicas, quedan en evidencia al mirar la brecha en el aprendizaje entre las poblaciones indígenas y las no indígenas, y al analizar los estudiantes provenientes de zonas urbanas versus los de zonas rurales en los países. Esta brecha, ya aumentada de por sí a nivel del tercer grado, se incrementa en los niveles subsiguientes, culminando en una sociedad de adultos desiguales. La brecha entre ricos y pobres no solo es de tipo económica sino de desarrollo intelectual, nivel educativo y posibilidades de superación.

El tercer elemento que enfatiza el estudio es que los aprendizajes en América Latina son inferiores a los de otras regiones del mundo, por ejemplo, “los resultados de 2007 de la prueba TIMSS² de matemáticas muestran que los dos países de la región que intervinieron, Colombia y El Salvador, se encuentran en los lugares 40 y 45 de entre los 48 países participantes” (Cabrol et. al, 2012:10). De manera similar, los resultados en las pruebas PISA³ muestran que los países latinoamericanos en

año 2012 y los resultados de este se espera que estén disponibles a finales del 2014.

² El Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias conocido por sus siglas en inglés de TIMSS, es una prueba internacional que se realiza cada cuatro años desde el año 1995 a los estudiantes de cuarto y octavo grado de 59 países. Este estudio fue desarrollado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA).

³ Las pruebas del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o PISA se realiza cada tres años por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) es dirigida a estudiantes de quince años de edad y sirve para hacer una comparación internacional del nivel de los estudiantes ya que en promedio participan 35 países a nivel mundial.

general se encuentran entre los últimos puestos de estas pruebas.

En cuanto a lo que el informe considera como “las nuevas demandas sociales”, el estudio señala que “los jóvenes latinoamericanos se encuentran en una desventaja para enfrentar estas demandas y donde estos no están adquiriendo los niveles necesarios de aquellas habilidades altamente valoradas por el mercado de trabajo, y que resultan necesarias para una exitosa transición a la educación superior y para la construcción de sociedades democráticas y libres de violencia” (Cabrol et. al, 2012:11). En particular, y con base en una serie de encuestas realizadas a empleadores en la región, es notorio que un porcentaje alto reporta dificultades en encontrar trabajadores “con habilidades relevantes para un buen desempeño laboral, especialmente habilidades comunicacionales y de lenguaje, pensamiento crítico, actitud para el trabajo, y compromiso y responsabilidad” (Cabrol et. al, 2012:11). Además el estudio afirma que los jóvenes “no cuentan con un nivel suficiente de competencias ciudadanas necesarias para ser miembros responsables de la sociedad, competencias que además resultan indispensables para facilitar a su vez el aprendizaje de otras competencias” (Cabrol et. al, 2012:12).

Con base en estos hallazgos el estudio sugiere que es necesario que la región se enfoque en enfrentar tres retos principales. El primero, “cerrar las brechas de acceso al sistema educativo, especialmente en los niveles inicial, preescolar y secundario”; el segundo, “mejorar la eficiencia interna, la retención de los niños y jóvenes en el sistema educativo, y la posibilidad de finalización de los ciclos”; y por último, “mejorar los recursos humanos, insumos y procesos escolares para enfrentar las nuevas y diversas necesidades educativas. Es decir, mejorar los aprendizajes en la región implica no sólo optimizar los insumos educativos sino también modificar la forma en que los distintos factores se interrelacionan para producir múltiples tipos de aprendizajes” (Cabrol et. al, 2012:12-13). Este último enfoque implica pensar de una manera más amplia acerca de la educación, incluyendo otras alternativas educativas como una forma de mejorar los aprendizajes. En particular la educación no formal y los programas complementarios serían algunas de las maneras para ampliar esta concepción.

En cuanto a los jóvenes y su deserción escolar el artículo afirma que aunque en investigaciones realizadas por el BID anteriormente se ha determinado que sí existe una importante conexión entre la “deserción y las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, la pertinencia de los contenidos enseñados en la escuela, la violencia y las condiciones de pobreza que rodean la escuela y la necesidad de trabajar” (Cabrol et. al, 2012:15); también señala que un número significativo de jóvenes en varios países salen o desertan del colegio por falta de interés, es decir que “para retener a los estudiantes en

las escuelas no solamente se requiere enfrentar el problema de la falta de dinero de los jóvenes...sino también brindar una educación más relevante, con docentes que tengan las habilidades y competencias necesarias para enseñar, guiar y contener a niños y jóvenes que provienen de diferentes entornos socioeconómicos, culturales y lingüísticos" (Cabrol et. al, 2012:17).

Además de los retos principales en los cuales los autores siguieren que la región debe enfocarse, también hacen algunas sugerencias en cuanto a las políticas nacionales en cada país alrededor de cinco áreas generales: el mejoramiento de los servicios educativos para el desarrollo infantil temprano, el mejoramiento de la calidad de los docentes y los ambientes de aprendizaje, el apoyo al desarrollo de programas compensatorios en educación, la promoción de la medición de la calidad de los aprendizajes, y por último facilitar la transición de la escuela al trabajo con especial atención a los jóvenes en riesgo.

Es en este contexto latinoamericano, con sus retos y desafíos, que se pueden mirar algunos aspectos del estado de la educación y los jóvenes en el caso particular de Colombia.

La educación en Colombia: cobertura, calidad y equidad

Cuando se conocieron los resultados de una porción de las pruebas PISA en diciembre de 2013⁴, y que Colombia había quedado en el último lugar de los 44 países evaluados, los medios de comunicación, dirigentes, maestros y ciudadanos en general se mostraron consternados preguntándose cómo era posible tal situación. La noticia, que en muchos casos iba acompañada de algún titular que incluía las palabras "Colombia" y "último lugar", era punto de partida para conversaciones que intentaban contestar porqué había sucedido esto⁵. La situación exemplificada por los resultados de las pruebas

⁴ Ya que los resultados finales de las últimas pruebas PISA no estarán listas sino hasta finales del 2014, se utilizan los datos oficiales del último informe del ICFES para las pruebas del 2012. Para las pruebas de matemáticas, Colombia sacó un puntaje de 376 sobre un máximo de 500 puntos. En lectura el puntaje fue de 403 y en Ciencias de 399. Además de estos puntajes la prueba también se organiza alrededor de niveles. El nivel 2 es, según PISA, el nivel donde los estudiantes alcanzan las competencias básicas para un área dada. En el caso de matemáticas el 74% de los estudiantes se ubican por debajo del nivel 2, es decir que no alcanzan ni un dominio básico de las mismas. Y en las áreas de lenguaje y ciencias alrededor del 50% de los estudiantes también su ubicaron por debajo de este nivel (ICFES, 2013).

⁵ Las pruebas PISA tienen como objetivo principal "evaluar qué tan bien preparados están los estudiantes de 15 años de edad para enfrentar los retos de la vida adulta" (ICFES, 2013:5). Colombia ha participado en tres de las pruebas, que se han venido llevando a cabo cada tres años alrededor de las áreas de matemáticas, lenguaje y ciencias naturales. Cada tres años la prueba se centra en uno de estos temas y el último examen, llevado a cabo en el 2012, tuvo como área de énfasis las matemáticas.

PISA y la reacción nacional han dado cabida a una discusión profunda a nivel nacional acerca de la educación en el país y la calidad de esta.

Acudiendo a los mismos criterios de análisis para la educación en Latinoamérica, en el caso particular de Colombia también se ha notado un aumento de la cobertura y de la calidad de la educación, particularmente a nivel de primaria. En Colombia la cobertura se mide mediante el indicador de deserción institucional, con base en las tasas de deserción del MEN. En cuanto a la calidad de la educación, esta toma en cuenta dos indicadores particulares. El primero son los logros en las pruebas —particularmente en las pruebas SABER⁶—; y el segundo, la repitencia, para el cual se utiliza las tasas de repitencia del MEN.

A continuación una serie de tablas muestran estos diferentes indicadores a nivel nacional, empezando por la relacionada con la cobertura nacional desde el año 2002 hasta el 2012 por niveles de estudio.

**Tabla N° 4: Tasa de cobertura neta por nivel
Educación preescolar, básica y media**

Año	Preescolar	Primaria	Secundaria	Media
2002	58,27%	89,93%	57,1%	29,48%
2003	54,04%	87,68%	57,94%	29,59%
2004	51,28%	88,43%	57,93%	29,07%
2005	62,40%	91,11%	62,33%	33,97%
2006	61,83%	91,56%	64,75%	36,03%
2007	60,14%	89,68%	66,54%	37,96%
2008	62,85%	90,07%	68,38%	38,21%
2009	61,78%	90,47%	70,49%	39,83%
2010	61,80%	89,66%	70,81%	41,65%
2011	62,23%	89,35%	72,31%	42,53%
2012	63,39%	87,10%	71,48%	40,98%

Fuente: Matrícula 2002 certificada por las Secretarías de Educación 2003- 2013, MEN, SIMAT, (Delgado, 2014:10).

⁶ Las pruebas SABER son pruebas colombianas aplicadas periódicamente a estudiantes de tercer, quinto y noveno grado para “monitorear el desarrollo de las competencias básicas en los estudiantes de educación básica, como seguimiento de calidad del sistema educativo” (MEN). Particularmente, se evalúan competencias de lenguaje, matemáticas y ciencias naturales.

La tabla muestra un aumento constante en la tasa de cobertura nacional de la educación preescolar, secundaria y media, pero a nivel de primaria ha tenido un retroceso en los últimos años. Además, se nota que la tasa de cobertura en secundaria es significativamente menor que la de primaria, lo cual indica una deserción de los estudiantes una vez terminan la primaria. En cuanto a la cobertura en la educación media, ha ocurrido un aumento de casi 10 puntos porcentuales en los últimos 10 años, pero aun así se mantiene por debajo del 50%.

Como se mencionó, es posible utilizar los datos de los resultados de las pruebas SABER a manera de indicador del nivel de calidad de la educación nacional. La siguiente gráfica muestra los resultados de esta prueba en estudiantes de grado 9 en el 2009.

Gráfica No. 2
Resultados pruebas saber 9, 2009

Resultados Pruebas Saber 9, 2009

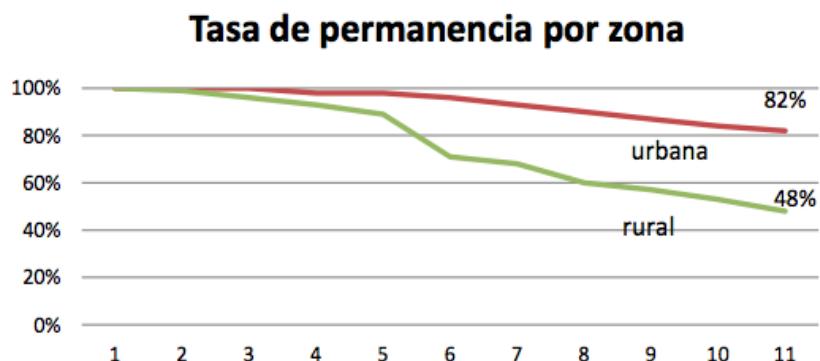


Fuente: Informe final sobre la educación básica y media en Colombia del año 2014, preparado por el centro de investigaciones FEDESARROLLO.

Esta gráfica, extraída de un informe final sobre la educación básica y media en Colombia del año 2014, preparado por el centro de investigaciones FEDESARROLLO, muestra claramente que en su gran mayoría los estudiantes obtienen el resultado mínimo necesario en las pruebas, lo cual da cuenta, en cierta medida, del nivel de preparación que les provee la educación nacional.

En cuanto a la permanencia escolar la siguiente gráfica muestra la tendencia a nivel nacional.

Gráfica N° 3: Tasa de permanencia por zona por grado escolar



Fuente: FEDESARROLLO, 2014

Utilizando el grado 1 como base, la gráfica muestra que a medida que se avanza por cada año escolar, aumenta la no permanencia en el sistema escolar, es decir la deserción. En las áreas rurales la deserción es más pronunciada que en las áreas urbanas, habiendo un descenso significativo cuando los estudiantes entran al grado 6. De los estudiantes que se inician en el sistema escolar en primer grado un 82% alcanza el grado 11 en áreas urbanas, pero solo un 48% alcanza el equivalente en áreas rurales. Esta diferencia de 34 puntos porcentuales demuestra la amplia brecha que existe entre la educación rural y urbana en Colombia, además de resaltar en general las significativas tasas de deserción en el país.

Otro aspecto de la educación en Colombia, además de la cobertura y calidad, concierne a la cuestión de equidad. En un estudio sobre la *Calidad, igualdad y equidad en la educación colombiana* publicado por el BID, se encuentra que existe una diferencia grande entre la calidad y el acceso a la educación motivados por diferencias económicas en el país. Duarte et al explican que:

“La elevada segregación de las escuelas profundiza aún más la relación entre las variables socioeconómicas de los estudiantes y los resultados que obtienen en las pruebas, debido a los efectos composicionales. Los estudiantes más pobres tienden a ser afectados negativamente doblemente, primero por su condición socioeconómica y luego por estudiar en escuelas donde mayoritariamente asisten familias pobres. Los estudiantes más ricos, por el contrario, tienden a ser afectados positivamente ya que la composición de una escuela de alumnado rico aumenta la probabilidad de obtener mejores resultados (doble y triple riesgo de los efectos composicionales). Así, el sistema educativo en Colombia experimenta una situación en la que los estudiantes tienen oportunidades de aprendizaje desiguales originadas en las condiciones socioeconómicas con las que llegan al sistema escolar, las cuales a su vez se potencian debido a la alta segregación socioeconómica de las escuelas y a que en su interior las escuelas tienden a desfavorecer académicamente a los estudiantes con más bajos” (Duarte et al, 2012:22).

Esa situación, a su vez, perpetúa las desigualdades sociales ya existentes en la sociedad puesto que los estudiantes más pobres se ven afectados por su situación socioeconómica y por su asociación con familias pobres dentro de esas escuelas, lo cual tiene un efecto sobre los resultados en sus pruebas. Las escuelas, de esta manera, se convierten en elementos donde se reproducen las desigualdades. La brecha entre los estudiantes más pobres y ricos inicia en la temprana edad y aumenta a medida que se atraviesa el sistema escolar.

El estudio también encuentra que:

Estas situaciones de desigualdad indican un mayor riesgo de vulnerabilidad educativa en las poblaciones más desfavorecidas del país, que además, se ven afectadas por otros factores tales como “niveles inadecuados de infraestructura escolar, estado de las aulas y acceso a servicios, como también no tener acceso a jornada completa” (Duarte et al, 2012:48).

De esta manera los estudiantes menos favorecidos en la sociedad colombiana son a la vez los que se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad y están más propensos a ser afectados por factores como la violencia, la migración y la deserción escolar.

Uno de los grupos en situación de mayor vulnerabilidad y que se ve afectado por las situaciones descritas anteriormente son los jóvenes. La vulnerabilidad de este grupo etario ha sido la fuente de varios estudios de la CEPAL que buscan dilucidar algunas preguntas respecto a las razones de su vulnerabilidad, los efectos de ésta en la migración, entre otras (2000, 2001 & 2001).

En el caso de Colombia, también existe un tipo de migración particular que es necesario destacar, la migración forzosa, que también se conoce como desplazamiento forzoso. La Defensoría del Pueblo describe este tipo de migración como “toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional, abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, toda vez que su vida, integridad física, seguridad o libertad personales han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas, dadas las siguientes situaciones: conflicto armado interno, disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de los derechos humanos, infracciones al derecho internacional humanitario u otras circunstancias emanadas de las situaciones anteriores que puedan alterar, o alteren, drásticamente el orden público”. Artículo 1 de Ley 387 de 1997 (Defensoría del Pueblo: www.defensoria.org.co).

El tema de la vulnerabilidad, particularmente en los jóvenes ha sido estudiado por Rodrigo Parra Sandoval en uno de sus trabajos “Ausencia de futuro: la juventud colombiana”, en el que aborda el

tema de la juventud, definida entre los 15 y 24 años, alrededor de cinco temas fundamentales: la transición demográfica y la población joven; la familia, la socialización y la juventud; la transformación educativa y la juventud; la juventud y el mundo del trabajo y, por último, la situación social de la juventud (Parra, 1985).⁷

En cuanto al papel de la educación para Parra la familia es el “el primer ambiente donde se desenvuelve la vida de los jóvenes y su influencia en ellos tiene múltiples aspectos...” (Parra, 1985: 29). La educación es una de las áreas que ha experimentado grandes cambios a raíz de los procesos de crecimiento, urbanización y desarrollo que ha vivido Colombia en las últimas décadas. Los cambios en la educación incluyen la expansión del sistema educativo que:

“pasó en tres décadas de ser un sistema altamente exclusivo y elitario a cubrir vastas zonas de la población y del territorio nacional. La expansión de la educación a una proporción mayor de la población ha significado indudablemente un proceso de democratización, ha generado un canal a través del cual dirigir procesos de movilidad social, ha secularizado el conocimiento y la base ideológica de la organización social de la sociedad colombiana, ha servido de irrigadora de los valores y formas de vida urbanas, ha hecho necesarios amplios proyectos de reforma educativa a nivel curricular y pedagógico, ha unido la educación con el trabajo y el empleo, ha suscitado grandes expectativas de modernización y desarrollo, ha sufrido acerbos ataques por su función reproductora de la sociedad capitalista, pero no ha dejado de crecer” (Parra, 1985; 55-56).

Para Parra, entonces, la educación se encuentra estrechamente ligada al proceso modernizador de la nación, y la expansión de los ideales y nociones que este proyecto conlleva. Esto a la vez lleva a la construcción de ciudadanía en los estudiantes.

Parra explica que “el abandono de la naturaleza elitaria de la educación colombiana es uno de los hechos más significativos, el fenómeno que define la educación en este siglo. Esta masificación de la educación trae consigo otros fenómenos sociales, tales con la brecha generacional que existe entre la educación recibida entre una generación de padres, en comparación con sus hijos más educados. Para

⁷ Para Parra la “definición de juventud ofrece múltiples dificultades, entre otras cosas porque se la puede conceptualizar desde diferentes ángulos. Se la puede caracterizar desde una perspectiva psicobiológica o cultural o de sociología social, se la puede definir desde el punto de vista demográfico como un grupo de edad generalmente circunscrito al tramo de 15 a 24 años, se la puede caracterizar como un fenómeno social y político enmarcado en los procesos históricos de una sociedad dada, en las instituciones que socializan al niño y al joven, en las posibilidades de participación que la sociedad genera y ofrece a sus jóvenes” (Parra, 1985: 13-14). Esta variación en la concepción de juventud es importante ya que muestra, por un lado, que existe un periodo de la vida conocido como “juventud” y que este tiene unas características particulares. Por otro, este periodo de la vida se puede definir de diferentes maneras y dependiendo de esa definición aporta al conocimiento sobre el tema.

Parra este crecimiento en la educación también ha llevado a otros problemas más relacionados con el contenido, la pedagogía y la calidad de la educación donde “por lo menos dos grandes problemas de la educación colombiana actual se derivan de la discontinuidad teoría-práctica: la poca formación de los maestros para el entendimiento de la heterogeneidad cultural y social del país y de su labor docente y la torcida socialización que ofrecen las escuelas a los estudiantes en lo que respecta a la organización de la sociedad, al entendimiento e interés por sus problemas y a la participación política. Dos elementos fundamentales del sistema educativo contribuyen a que esto sea así: la organización escolar misma y la manera como se plantea su práctica pedagógica que conducen a una experiencia extremadamente autoritaria de la vida social y del conocimiento, por un parte, y por otra, la concepción curricular imperante de la Historia y las Ciencias Sociales... no al entendimiento de los procesos a través de los cuales se forma la nacionalidad y al papel que el estudiante puede jugar dentro de ellos: noción de elemento pasivo, espectador de la Historia y no de partícipe y de actor” (Parra, 1985: 75).

Esta relación entre la educación y la modernización muestra también una estrecha relación con la migración, particularmente de lo rural a lo urbano en el contexto colombiano. Para Parra “con el advenimiento del mundo urbano industrial la educación se ha convertido en una de las características básicas de todo grupo ocupacional. La educación ha llegado a significar un certificado de idoneidad para el trabajo, una criba de selección, una vía de ascenso social y un mecanismo que amplifica la productividad y la participación cívica de los miembros de la sociedad. Esta imagen idealizada de la educación se ha cristalizado, a pesar de que nuevas condiciones sociales y cambios fundamentales en la naturaleza del sistema educativo están modificando su papel en la sociedad... (Parra, 1986a: 104). De esta manera la educación se encuentra íntimamente ligada con la modernización, la urbanización, la migración y el trabajo. Este último, visto en particular con el tipo de trabajo moderno, ciudadano y especializado que requiere un desarrollo económico concebido tradicionalmente.

Además de enfocarse en los estudiantes mismos, los estudios de Parra hacen un énfasis en el maestro como ese educador que interactúa con los estudiantes. Comenzando desde una perspectiva histórica. Parra menciona que para él la “formación de los maestros colombianos debe ser encarada desde el ángulo de los grandes procesos políticos generados alrededor del concepto de nacionalidad después de la separación de España” (Parra, 1986a: 19-20). La educación misma, para Parra, vista en este contexto histórico y ligado con la formación de nación es descrita jugando un “papel integrador como su función central... la función más relevante que puede cumplir la educación a nivel de la sociedad es la de generar un elemento cultural integrador que lime las identidades regionales y aproxime la población

hacia una idea identificadora de nación” (Parra, 1986a: 20). Nuevamente, la educación es vista como un proceso socializador dentro de un contexto de creación de identidad nacional que supera las diferencias regionales que puedan existir.

El maestro, para Parra, ha ido perdiendo poco a poco su imagen de “sagrado”. Cuando antes el maestro era visto como un líder en la comunidad y su papel se encontraba estrechamente ligado con el lugar donde enseñaba y, en la mayoría de los casos, vivía; hoy en día “la división del trabajo resultante del proceso de desarrollo nacional ha sido desgastando esta función, la ha vuelto conflictiva en algunos sitios, la ha reducido a su acción pedagógica escolar en otros y, poco a poco, la ha ido despojando de su carácter sagrado y su poder de liderazgo. La expansión misma del alfabetismo y de la escolaridad ha hecho, no solamente que el maestro pierda buena parte de su rol como consejero general en asuntos culturales, sino también que su prestigio se haya menguado con la expansión de los grupos medios más educados que él, y entrenados en actividades más prestigiosas y lucrativas” (Parra, 1986a: 126-127). En este sentido no solo ha cambiado el papel o el rol que juega el maestro dentro de una comunidad, sino que también afecta el valor y el significado que este trabajo tiene dentro de un contexto social y cultural. Las implicaciones de estos cambios en la labor y el valor que dicha labor tienen en futuras generaciones es parte de las preguntas a las cuales este estudio conlleva.

En relación con la pedagogía y la función social, Parra explica que “la importancia de considerar el papel que estos dos objetivos de la docencia juegan en la conformación de la imagen del maestro se basa en que ellos demarcan dos de las más sobresalientes avenidas de influencia en la formación del maestro: a) la pedagogía, cuya idea central es la maximización del aprendizaje y que en sus versiones modernas enfatiza la creatividad y el desarrollo de actitudes críticas hacia el conocimiento y b) una idea de la función que el maestro debe desempeñar como formador de ciudadanos idóneos, con un marco de valores que responda a las formas ideológicas predominantes de la sociedad” (Parra, 1986a: 147). La formación de maestros, de su pedagogía y del contenido que estos enseñan, no es algo que deba interesar a un pequeño segmento de la población ya que en última instancia responde a la ideología presente en la sociedad, por un lado y, por otro, la recrea y perpetúa.

Para Parra, entonces, la importancia del diseño e implementación de un currículo toma significado e importancia al considerar los factores antes mencionados. Parra afirma que “la discusión sobre la flexibilidad del currículo y su relación con el desarrollo nacional requiere varias consideraciones iniciales. La primera es recordar que las alternativas para un tipo de currículo flexible, son dadas por

un currículo único y por un currículo separado en bloques. En segundo lugar, es necesario tener en cuenta que la selección de uno de estos modelos de currículo debe contemplar la función fundamental que se adjudica a la educación primaria desde el plano político y económico en el proceso de integración nacional.... En tercer lugar, es necesario considerar que la integración política del país es un fenómeno básicamente consolidado, y que la característica central de la integración colombiana reside en la naturaleza desigual del desarrollo colombiano" (Parra, 1986a: 154). Estas preocupaciones con un currículo también se conectan con otro tema importante en cualquier estudio sobre la educación: la calidad de esta. En el contexto de los maestros colombianos, Parra explica que "si al hablar de calidad de la educación no se la concibe solamente como una expresión de las calificaciones escolares, del retraso escolar, de la deserción, sino como algo más complejo y de fondo que tiene que ver con las políticas educativas, con la organización escolar, con la naturaleza de la relación entre maestro y alumno, con las nociones de aprendizaje y conocimiento, con la formación de maestros, el sistema educativo colombiano tiene muchos aspectos que cambiar si desea mejorar la calidad de sus servicios" (Parra, 1986a: 165).

La educación rural en Colombia

En este contexto general de la educación en Colombia es necesario volver a enfocar la atención en el estado particular de la educación rural en el país, ya que esta tiene sus propias características, particularidades y desafíos, puesto que las áreas rurales continúan manteniendo su propia realidad en comparación con las grandes urbes a nivel nacional.

En el contexto latinoamericano la sociedad rural tiene unas características particulares, las cuales se encuentran ligadas a un proceso de modernización de estos países. En un estudio para la UNESCO-CEPAL-PNUD, Carlos Borsotti determina que en la región hay tres niveles interdependientes en cuanto al "conjunto de transformaciones en las estructuras y relaciones socioeconómicas de la agricultura que tienden a profundizar el carácter capitalista de su régimen de producción [que] ha tenido lugar en el marco de ciertas tendencias generales y de una redefinición de su papel en la acumulación de capital a nivel nacional e internacional" (Borsotti, 1984:30). Estas tres tendencias son las relaciones de las economías latinoamericanas con el sistema económico mundial, las relaciones de la agricultura con el resto de la economía nacional (en el caso de cada país en particular) y las relaciones entre los diversos segmentos de la agricultura. Entre los resultados más apremiantes de los cambios económicos que se han dado en estas sociedades ha sido el aumento del desplazamiento y la

migración de poblaciones rurales a centros urbanos, lo cual conlleva a otros cambios sociales. Borsotti también explica que la organización de las unidades económicas en la ruralidad latinoamericana incluye la hacienda tradicional, la hacienda en transición, la empresa capitalista (que a la vez encierra la gran empresa agraria, la plantación y la mediana empresa capitalista), las economías campesinas o de pequeños productores y algunos intentos de recomposición del campesinado (Borsotti, 1984).

En el caso particular de Colombia, Cuesta define la ruralidad mediante tres características principales. Por un lado, “a pesar de ser un país tradicionalmente agrícola, la historia de Colombia evidencia una ligera preocupación por la población campesina y el bienestar de los territorios rurales. Dicho abandono por lo rural ha permitido el desarrollo de la infame guerra fraterna que se repite endémicamente en los departamentos del país, puesto que movimientos guerrilleros y paramilitares tienen de fondo un solo móvil: la distribución de la tierra, o más exactamente, los territorios rurales”. En segundo lugar “la posesión de la tierra ha sido el motivo de los grandes desplazamientos de población campesina y es la razón por la cual tanto unos como otros se han armado: unos para defender y acrecentar sus linderos latifundistas y otros para concretar una reforma a través de la insurrección”. Y por último “consecuentemente a estas cifras, la pobreza se extiende por el territorio de manera absoluta, abarcando los diferentes puntos cardinales, siendo el patrón repetitivo de la realidad rural. Según el Consejo Nacional de Política Económica y Social, el 62% de la población rural colombiana vive en condiciones de pobreza y el 21.5% en condiciones de extrema pobreza” (Cuesta, 2008: 90-91). Para hablar de la educación rural en Colombia, entonces, es necesario tomar en cuenta estas tres características particulares de la nación que tienen un impacto en la manera como estas poblaciones se comportan, sus necesidades y el papel que puede jugar la educación en este contexto.

Para Cuesta, entonces, la educación rural tiene una dinámica que transcurre “de una manera particular, con características, dificultades y posibilidades diferentes. Puntualmente, hay que decir que la citada diversidad étnica, por ejemplo, propició la educación bilingüe, de tal manera que los estudiantes aprenden la lengua de su cultura y el español. Por otro lado, la población rural se caracteriza por ser dispersa, es decir, distribuida en grandes espacios en donde habita poca gente y están alejados por grandes distancias, lo cual deriva, en muchos casos, en pocos encuentros entre los habitantes de una vereda. Tal característica incrementa un aislamiento constante, que se acentúa por la ausencia de carreteras. Sin olvidar el conflicto y las lógicas que este estructura” (Cuesta, 2008: 92).

En Colombia, actualmente se está desarrollando el Proyecto de Educación Rural, más comúnmente conocido como el PER. El PER

“es uno de los proyectos educativos más grandes implementados en Colombia, el cual comenzó en 2002 y ha tenido el apoyo del Gobierno Central y del Banco Mundial. El programa introdujo, en distintas sedes educativas rurales, modelos de educación flexibles, diseñados y escogidos teniendo en cuenta las características particulares de sus estudiantes. Con ello se buscaba, entre otras cosas, aumentar la cobertura y calidad educativa en el sector rural y fortalecer la capacidad de gestión de los municipios e instituciones educativas rurales. Para alcanzar estos objetivos, el proyecto reparte material educativo especializado a las sedes y forma a los docentes en el modelo de educación flexible más apropiado para ellos. En la actualidad, el proyecto continúa siendo ejecutado en el país” (Barrera-Osorio et al., 2012: 20).

Entre los programas contemplados por el PER se encuentran Escuela Nueva, Aceleración del Aprendizaje, Posprimaria, Telesecundaria, Servicio de Aprendizaje Tutorial (SAT), Servicio de Educación Rural (SER) y Cafam.

Para continuar con esta mirada, enfocada en la realidad rural nacional, retomamos algunos de los estudios de Rodrigo Parra Sandoval sobre las escuelas y maestros rurales. Uno de los primeros elementos que Parra estudia y al cual le da importancia, es la relación maestro-estudiante, y que tiene un significado particular en este contexto. Para Parra “la capacidad del maestro para entender el mundo de socialización primaria del niño campesino plantea las realidades externas que trae la escuela en la socialización secundaria y se convierte en una herramienta básica que aumenta o disminuye drásticamente la eficiencia de su tarea” (Parra, 1986b: 28). En comparación con las comunidades más urbanizadas donde “la relación maestro-alumno puede ser de menor importancia debido a que el niño urbano está más acostumbrado a establecer relaciones de tipo secundario, parciales, en las que no entra toda la personalidad de los que dialogan e interactúan, pues el mundo que le trae la escuela le es más familiar porque está mucho más inmerso en la vida urbana que en el caso de comunidades campesinas. En las comunidades campesinas, en cambio, la socialización primaria casi no incluye esta modalidad secundaria de relacionarse y por lo tanto la sobreimposición de la nueva realidad traída por la escuela será más efectiva cuanto más se asemeje en su trasmisión a la socialización primaria. La característica central, la que da más fuerza y hace más perdurable la realidad que se trasmite en la socialización primaria es su intenso carácter afectivo” (Parra, 1986b: 28). Entre las implicaciones de este fenómeno está que el maestro urbano necesita ser entrenado de manera diferente que el maestro rural para así cumplir con las necesidades de sus estudiantes, y que el maestro tiene que estar consciente del ámbito social en el cual está trabajando.

Desafortunadamente, “aunque no constituyen su configuración más típica, las comunidades campesinas son expresión de la marginalidad en el contexto colombiano. La economía, denominada

campesina por ser exclusiva de estos contextos se dedica prioritariamente al autoconsumo y en menor medida produce alimentos para los centros urbanos” (Parra, 1986b: 76). En este sentido, todo estudio o enfoque que se le dé a la escuela o la educación rural incluye un elemento de marginalidad en este contexto nacional donde se considera lo rural como periférico y por consiguiente, menos importante. En este ámbito rural y de marginalidad la escuela campesina cumple unas funciones particulares. “En general, puede pensarse que la escuela lleva a cabo cuatro funciones fundamentales en la sociedad colombiana: 1) una función de enseñanza propiamente dicha y cuyos problemas se plantean tradicionalmente dentro del plano cognoscitivo. 2) Una función que hace referencia a la producción, a la formación de la mano de obra, que se aplica con mayor claridad en los contextos urbanos. 3) La función de transmitir de manera activa los valores sociales. 4) Y una cuarta función, notable en los contextos campesinos, como es la de ser una institución integradora de los individuos en valores y conceptos que provienen de la cultura urbana y que tiene que ver tanto con la formación de conceptos como los de región, de nación, de pensamiento científico, así como la visión del mundo de la clase media que transmite el maestro” (Parra, 1986b: 76). En este sentido hablar solo de los temas de cobertura y calidad de la educación en el contexto colombiano no es suficiente para las áreas rurales que también se ven trastornadas por valores urbanos y externos a su realidad, subyacentes a los sistemas educativos a los cuales tienen acceso.

Visto desde la perspectiva de las mismas comunidades campesinas “la escuela se revela como la inducción hacia una existencia social y ajena” (Parra, 1986b: 80) ya que en su mayor parte la socialización de los niños ocurre en el contexto familiar, y de las tareas y labores de las familias campesinas diferenciadas en estas por edad y sexo. Es por esta razón que Parra afirma que la “escuela rural sólo es rural por su ubicación física. Sus contenidos, su método y la formación del maestro, visto aquí como agente socializador, son urbanos” (Parra, 1986b: 79).

En conclusión, es en el contexto latinoamericano, colombiano y, en particular, de la educación rural, que cobran importancia los programas educativos para los jóvenes entre los 15 y 19 años, como el caso del programa PAS.

La educación en el departamento de Córdoba

Por haberse llevado a cabo esta investigación en el departamento de Córdoba y habiendo señalado algunos puntos sobresalientes acerca del estado de la educación en Colombia y las particularidades de

la educación rural en el país, es pertinente prestarle atención al contexto general de Córdoba y, sobre todo, al estado de la educación en el departamento.

Contexto general del departamento

Geográficamente, el departamento de Córdoba se ubica en la parte noroccidental de Colombia y tiene una extensión terrestre de 132.000 km². El departamento se fundó en 1952, habiendo sido antes parte del departamento de Bolívar. Tradicionalmente las tierras del departamento fueron habitadas por la tribu Zenú, cuyos miembros se habían asentado a las orillas del río Sinú, el cual tiene una trayectoria de 460 km y que era la fuente de vida y cultura de este pueblo precolombino (Gobernación de Córdoba, 2014).

Mapa del departamento de Córdoba



Fuente: Gobernación de Córdoba, 2014

La economía del departamento se basa fuertemente en la agricultura y en la ganadería. El 8% de la tierra se dedica al cultivo, particularmente a la producción de maíz, algodón, arroz, ñame, yuca, plátano, coco, sorgo y ajonjolí (wikipedia.org). En cuanto a su población, el 76,39% son blancos o mestizos, el 13,21% afrodescendientes y el 10,39% indígenas (wikipedia.org). En los últimos años el departamento ha sido altamente reconocido por su trabajo artesanal en caña flecha, en particular por el famoso sombrero vueltiao.

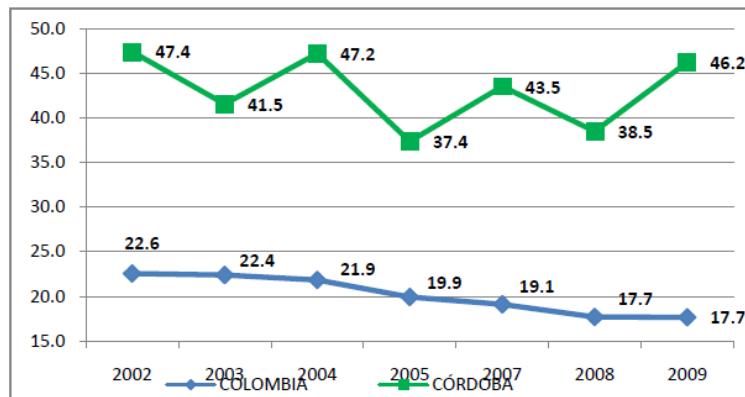
En la actualidad el “departamento de Córdoba políticamente está conformado por 30 municipios y está dividido en 6 subregiones de acuerdo con la Ordenanza N° 10 del 13 de noviembre de 1990, quedando organizado de la siguiente manera: Bajo Sinú (Lorica, Momil, Chimá, Purísima, Cotorra); Sinú Medio (Montería, Cereté, San Pelayo, San Carlos y Ciénaga de Oro); Sabanas (Chinú, Sahagún, San Andrés de Sotavento y Tuchín); San Jorge (Pueblo Nuevo, Planeta Rica, Buenavista, Ayapel, Montelíbano, Puerto Libertador, La Apartada y San José de Uré); Costa (Puerto Escondido, San Antero, Moñitos, San Bernardo del Viento, Los Córdobas y Canalete), Alto Sinú (Tierralta y Valencia)” (Gobernación de Córdoba, 2012:265).

El crecimiento de la población es una de las cuestiones demográficas más urgentes que actualmente plantea el departamento. Según las proyecciones departamentales, con base en los datos del DANE, la población del departamento en el 2012 es de 1.607.658 habitantes, de los cuales el 49% son hombres y el 51% son mujeres (Gobernación de Córdoba, 2012: 276). Además de esto, del total de la población, el 51.38% se encuentra entre la edades de 0 a 25 años, mostrando que su mayor parte es considerada joven. Según el Plan de desarrollo de la Gobernación “al comparar el crecimiento de la población de Colombia con el crecimiento de la población en el departamento de Córdoba, se observa un comportamiento similar, desde el año 1985 hasta el año 2000. De este año en adelante, las proyecciones del DANE indican que la población de Córdoba va a tener un crecimiento mayor al crecimiento de la tendencia de la población del país, lo que indica que a mediano plazo, es imperativo realizar mayores esfuerzos en este en relación con otros departamentos, en especial en temas de bienestar social como salud y educación, y en económicos como la generación de empleo” (Gobernación de Córdoba, 2012:275).

En cuanto a algunos índices de condición de vida en el departamento el Plan Departamental encuentra que, comparado con los promedios nacionales, el departamento de Córdoba se encuentra por encima de dichos promedios en cuanto al NBI y a los niveles de miseria, denotando que la condición de vida en el departamento está muy por debajo del estado de condición de vida del país.

Gráfica N° 4

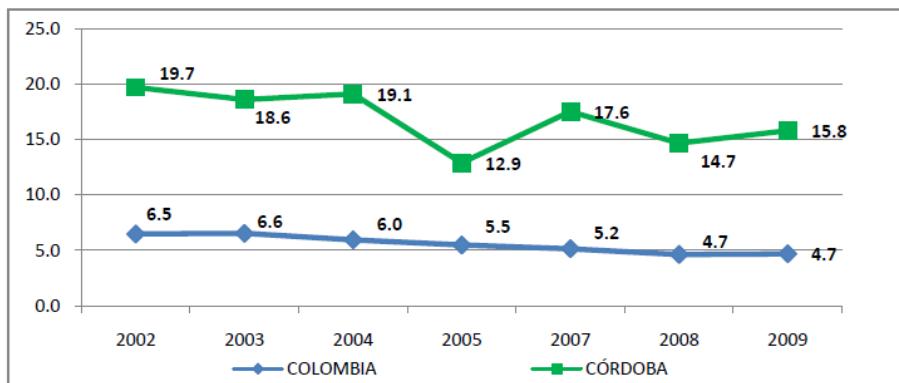
Gráfico 95. NBI Colombia VS Córdoba 2002 – 2009



Fuente: Plan de Desarrollo Departamental Córdoba, 2012-2015

Gráfica N° 5
Miseria Colombia v Córdoba

Gráfico 96. Miseria Colombia VS Córdoba 2002 - 2009

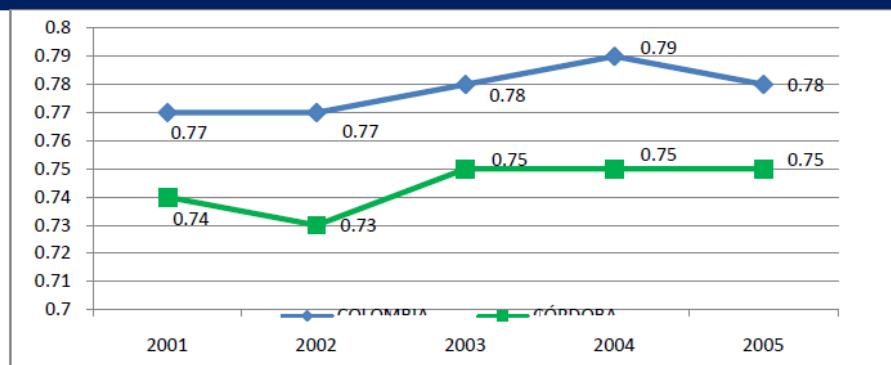


Fuente: Plan de Desarrollo Departamental Córdoba, 2012-2015

En cuanto al índice de desarrollo humano en el departamento, el Plan Departamental nota que en el 2005 el índice era de 0.78, por encima del índice de desarrollo humano a nivel nacional.

Gráfica N° 6
Índice de desarrollo humano Colombia v Córdoba

Gráfico 101. Índice de Desarrollo Humano Colombia VS Córdoba 2001 – 2005



Fuente: Plan de Desarrollo Departamental Córdoba, 2012-2015

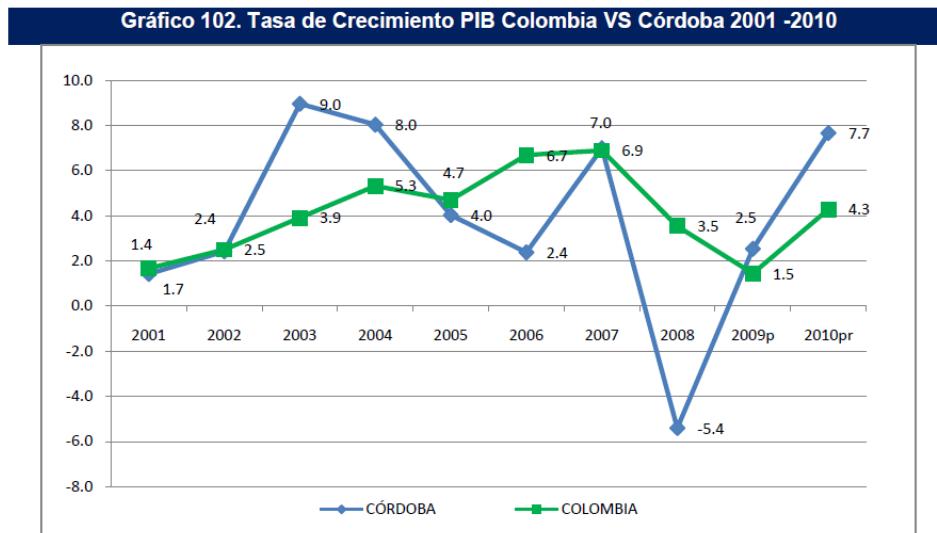
Otro índice general del departamento que vale la pena resaltar es el del producto interno bruto:

“Se observa un descenso pronunciado entre el 2005 y el 2008, período en el que se llevaron a cabo las negociaciones de paz con los grupos de ultra derecha que tuvieron en el departamento su epicentro y sede de negociaciones. Es posible que este ambiente de negociación estuviera en detrimento del desarrollo productivo del departamento y de la confianza y ambiente para hacer negocios, contrario al comportamiento en la Nación, donde este ambiente de negociación pacífica del conflicto coadyuvó a la confianza inversionista que promulgaba el Presidente de ese entonces como uno de sus pilares fundamentales del gobierno.

Adicionalmente, las negociaciones del Tratado de Libre Comercio (TLC) con Estados Unidos, pusieron de manifiesto la vulnerabilidad de sectores agropecuarios como el de algodón respecto al país del norte es términos de calidad y precio, razón por la que muchos capitales en la zona cambiaron de vocación para ese entonces” (Gobernación de Córdoba, 2012:285-286).

La siguiente gráfica presenta el producto interno bruto y muestra el descenso pronunciado al que se hizo referencia anteriormente.

Gráfica N° 7
Tasa de crecimiento PIB Colombia v Córdoba



Fuente: Plan de Desarrollo Departamental Córdoba, 2012-2015

En general, se puede notar que el departamento de Córdoba se encuentra en un estado menos desarrollado que el promedio nacional en cuanto a su índice de desarrollo humano, sus niveles de pobreza y miseria, su coeficiente de Gini y su tasa de crecimiento del PIB. Con base en estos datos se puede concluir que el departamento no se ubica entre los más desarrollados del país.

Educación en Córdoba

Siendo que el programa PAS es un programa educativo que se lleva a cabo en el departamento de Córdoba con jóvenes entre los 15 y 25 años de edad es de suma importancia ubicarlo en el contexto educativo del departamento.

Para comenzar, según los datos del Plan de Desarrollo del Departamento:

“La matrícula neta incluyendo el nivel de transición, presenta 232.202 estudiantes. La matrícula oficial en Córdoba (27 municipios no certificados) representa el 62,5% del total departamental, el 10,68% del total Región Caribe y el 2,76% del total nacional.

Por nivel educativo, la matrícula bruta, en los 27 municipios no certificados del departamento, está representada en un 9.1%, por matrícula en transición; 50.8%, en básica primaria; 30.1%, en básica secundaria; y un 10%, en media” (Gobernación de Córdoba, 2012:17).

En cuanto a los estudiantes del programa PAS, estos se ubican en la categoría de estudiantes que cursan la básica secundaria y la media, poblaciones que sumadas representan un 40.1% del total de la población matriculada.

Con respecto a la cobertura en el departamento, el Plan Departamental señala lo siguiente:

“La cobertura neta por nivel educativo, en los municipios no certificados de Córdoba, según estadísticas del MEN, a septiembre 30 de 2011, presenta un 64% en Transición, 90% en Básica Primaria, 62% en Básica Secundaria y un 32% en Media. La cobertura neta total es de 90%.

La población por edad escolar en los municipios no certificados de Córdoba, según estadísticas proyectadas por el DANE para el año 2011, muestra que del total de 258.530 niños y jóvenes entre los 5 y 16 años, un 8.6% tienen 5 años, un 42.2% entre 6 y 10 años, un 32.8% entre 11 y 14 años y un 16.4% tienen entre 15 y 16 años.

Durante el año 2011, en el territorio cordobés, se contaba con 463 establecimientos educativos, de los cuales el 83.8% tenían carácter oficial y 16.2% carácter privado” (Gobernación de Córdoba, 2012:20).

Cabe notar que la población entre los 15 y 16 años, que son parte de la población cubierta por el programa PAS, corresponde al 16,2% del total de la población en edad escolar.

En cuanto a las tasas de deserción, índice importante en cualquier programa educativo, la tabla a continuación ilustra el fenómeno para los años a partir de la finalización de la primaria y el inicio de la secundaria, años que corresponden a los potenciales estudiantes del programa PAS:

Tabla N° 5

Numero de alumnos aprobados, reprobados, desertores, total y tasa oficial por nivel educativo

Tabla 3. Número de alumnos, aprobados, reprobados, desertores y total y tasa oficial, por nivel educativo, año 2008.							
GRADO	NO. DE ALUMNOS 2008				TASA OFICIAL 2008		
	Aprobados	Reprobados	Desertores	Total	Aprobados	Reprobados	Desertores

5º	21.877	689	1.335	23.901	91,53%	2,88%	5,58%
6º	20.625	1.428	1.742	23.795	86,68%	6,00%	7,32%
7º	18.584	935	1.254	20.773	89,46%	4,50%	6,04%
8º	15.521	667	971	17.158	90,46%	3,89%	5,66%
9º	12.626	461	755	13.842	91,22%	3,33%	5,45%
10º	8.702	502	650	9.854	88,31%	5,10%	6,59%
11º	7.468	153	237	7.858	95,03%	1,95%	3,02%
TOTAL	227.250	11.528	16.508	255.286	89,02%	4,52%	6,47%

Fuente: Plan de Desarrollo Departamental Córdoba, 2012-2015

En cuanto a algunos datos proyectos provistos por el sistema REDATAM del DANE, con base en el Censo del 2005, se analizan a continuación tres variables: alfabetismo, asistencia a alguna institución educativa, tipo de estudios cursados, nivel y años aprobados de estudio.

Alfabetismo

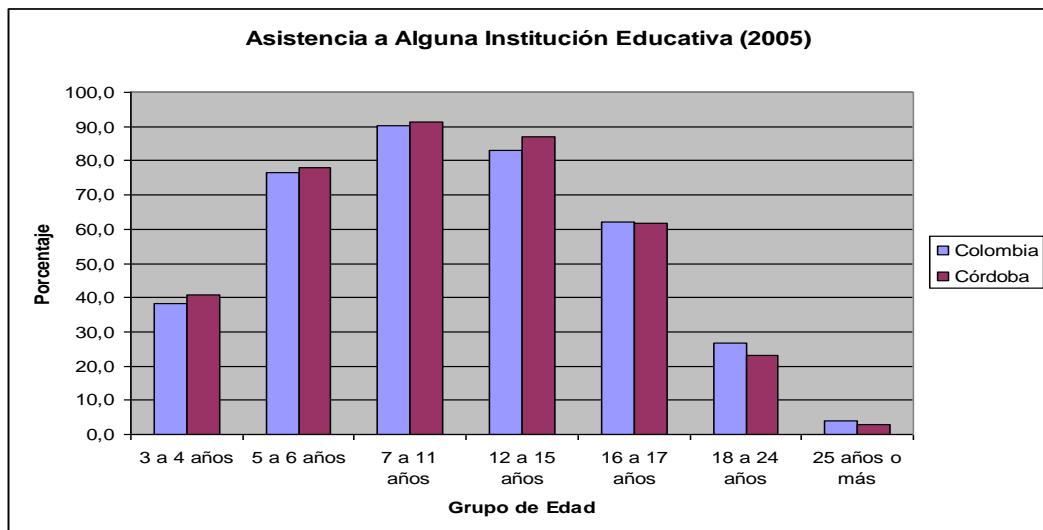
De acuerdo con los datos obtenidos en REDATAM para el año 2005, la tasa de alfabetismo para la población de 15 años y más de edad es del 87% en Colombia y del 80% para el departamento de Córdoba. En el Plan de Desarrollo Departamental 2008-2011 se menciona que "...en el 2000 el analfabetismo en Córdoba (16.6%) era más del doble que a nivel nacional (8.1%), con el agravante de que el indicador de la zona rural cordobesa en los últimos años se ha elevado al 23.3%, frente a un 17% a nivel nacional".

Asistencia a alguna institución educativa

En el siguiente gráfico de barras podemos observar de manera comparativa la asistencia de la población en edad escolar a alguna institución educativa en Colombia en relación con la situación del Departamento de Córdoba. Es interesante señalar que en los grupos de edad entre los 3 a los 15 años de edad, el porcentaje de población que asiste es mayor en el Departamento de Córdoba en comparación con el de toda Colombia. Sin embargo, de la población de 16 años en adelante sucede lo inverso, el porcentaje de población que asiste a alguna institución educativa aumenta para Colombia pero disminuye para el departamento de Córdoba. Esto muestra que en relación con Colombia, el

departamento de Córdoba tiene una mayor asistencia a la educación primaria y secundaria pero menor en el caso de la educación superior.

Gráfica N° 8
Asistencia a institución educativa en Colombia y Córdoba

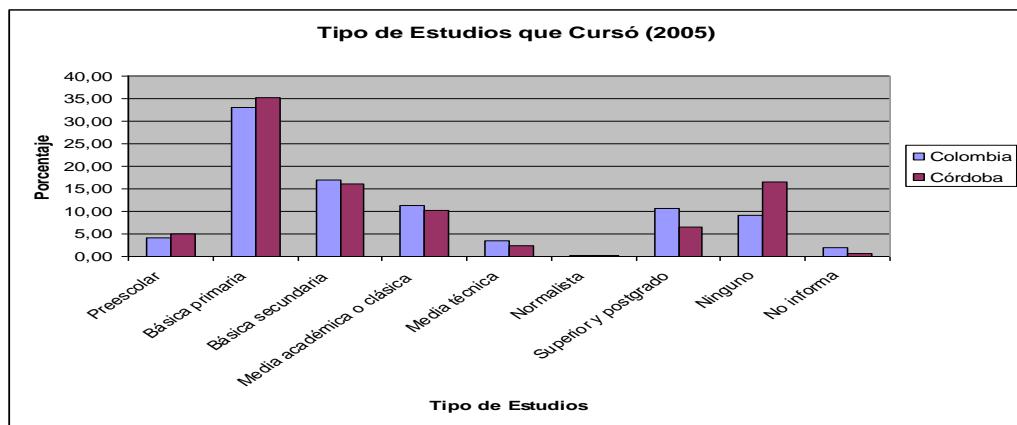


Fuente: Elaboración propia con base en datos del Censo del 2005

Tipo de estudios cursados

Al analizar el tipo de estudios que cursó la población en Colombia para el año 2005 en comparación con la población de Córdoba, se puede observar que a partir de la básica secundaria en Córdoba comienza a haber una disminución en el porcentaje de la población que cursa cualquier tipo de estudios. Además, las diferencias se aprecian más en los estudios superiores y de posgrado, en donde el 6,63% de la población de Córdoba cursó este tipo de estudios en comparación con un 10,58% de la población de Colombia. De la población que no cursó ningún tipo de estudio, el 16,51% corresponde a Córdoba y 9,09% a Colombia.

Gráfica N° 9
Tipo de estudios cursados en Colombia y Córdoba

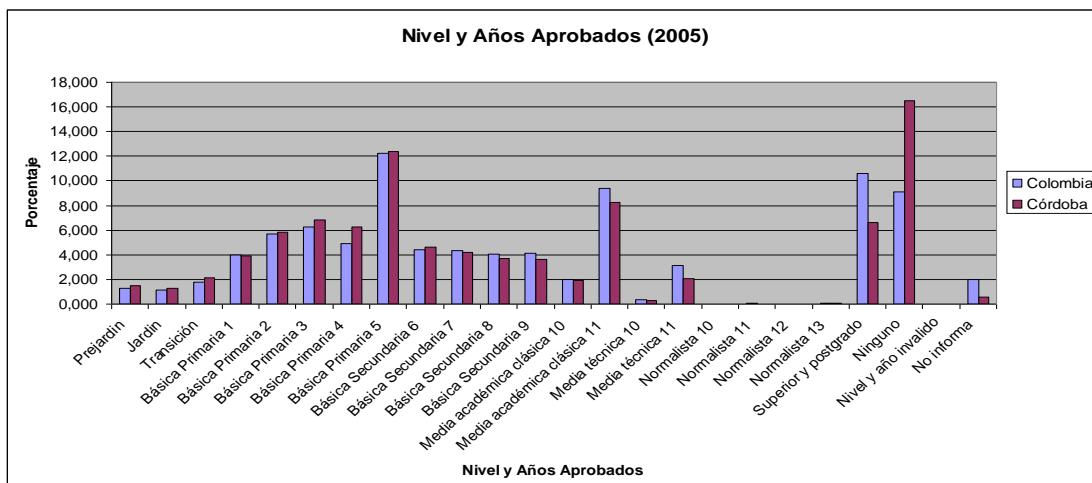


Fuente: Elaboración propia con base en datos del Censo del 2005

Nivel y años aprobados

El siguiente gráfico permite observar en más detalle en qué momento de la educación básica secundaria comienza a haber una disminución en el porcentaje de la población que aprueba un nivel de estudios. Es posible observar que a partir del séptimo grado de básica secundaria en Córdoba comienza a haber una disminución en el porcentaje de la población que aprueba un nivel de estudios, en comparación con los datos para Colombia.

Gráfica N° 10
Nivel y años aprobados en Colombia y Córdoba



Fuente: Elaboración propia con base en datos del Censo del 2005

Ha sido importante entender el contexto de la educación en Latinoamérica, en Colombia y en el departamento de Córdoba, haciendo hincapié en las particularidades de la educación rural, para ahondar, en el siguiente capítulo, en un programa educativo que se encuentra insertado en este contexto, se trata del programa PAS, considerado un programa educativo no formal (entendido como tal ya que no otorga un título o certificado del MEN). A continuación se analiza como este programa ha podido, mediante su currículo y en virtud de su propia concepción, enfrentar los desafíos inherentes al contexto sociocultural descrito antes.

Capítulo 3

El currículo del programa PAS y el sentido de agencia

El abordar el tema de la relación entre cambio social, agencia y educación, este trabajo planteó una serie de objetivos orientados a explorar la pregunta de investigación planteada. Este capítulo se concentra en uno de los objetivos específicos de la investigación: establecer si existe alguna conexión entre el sentido de agencia de los estudiantes y el currículo de un programa educativo particular; en este caso, el programa Preparación para la acción social (PAS) de la Fundación para la Aplicación y Enseñanza de las Ciencias (FUNDAEC).

El capítulo se ha organizado alrededor de cinco diferentes aspectos del currículo: las capacidades, las prácticas, el servicio, las reflexiones y las tablas de contenido de los textos de estudio seleccionados. El análisis del currículo se complementa con el componente del trabajo etnográfico realizado, el cual será descrito y examinado en el siguiente capítulo.

El currículo del programa PAS cuenta con 24 unidades o libros los cuales se encuentran organizados en cinco áreas. Estas son: lenguaje, matemáticas, ciencias, tecnología y servicio a la comunidad. El plan curricular busca armonizar el conocimiento y en vez de tener muchas áreas de estudio combina las diferentes disciplinas en su intento por lograr una educación integral. Por ejemplo, un libro de matemáticas puede incluir aspectos de la clasificación de animales, área más tradicionalmente asociada con la biología, o contener reflexiones sobre el lenguaje. De igual manera un libro de lenguaje (Descripciones) incluye experimentos científicos para determinar la densidad o dureza de ciertos elementos, uniendo así la habilidad de describir objetos con el conocimiento científico de sus propiedades.

En su esfuerzo por integrar el conocimiento, el currículo intenta acercar la teoría y la práctica, poniendo el énfasis en experimentos o prácticas en cada libro. Además de incluir aspectos prácticos en los diferentes libros, el currículo en su totalidad se centra en la idea de “servicio a la comunidad”, el cual funciona como el eje organizativo del mismo. El servicio es, entonces, a la vez una de las cinco

áreas del currículo y el tema que, cual eje, organiza la totalidad del mismo. La siguiente gráfica explica dicha organización.

Gráfica No. 11
Organización del currículo



Fuente: elaboración propia

De las 24 unidades mencionadas se hizo una selección de 10, tomando las primeras dos de cada una de las cinco áreas como una muestra representativa del currículo como tal. Las unidades escogidas fueron las siguientes:

Tabla No. 6
Unidades analizadas

Área	Texto	Unidad
Lenguaje	Elementos primarios de las descripciones	Propiedades
		Sistemas y procesos
Matemáticas	Aritmética básica	Clasificación
		Enunciados numéricos
Tecnología	Producción de alimentos en pequeñas parcelas	Sembrando cultivos
		Lotes diversificados de alta eficiencia
Ciencia	Modelos fundamentales de la realidad física	Calentamiento y enfriamiento de la materia
		Crecimiento de una planta
Servicio	Promoviendo un ambiente sano	Temas medioambientales
		Ecosistemas

Fuente: elaboración propia

Para determinar si las unidades seleccionadas desarrollan un sentido de agencia y la manera en que lo hacen, el análisis se organizó alrededor de las capacidades que cada unidad intenta desarrollar, las prácticas que cada una les pide llevar a cabo a sus estudiantes, el servicio a la comunidad que fomenta, la interacción entre los estudiantes y las comunidades, las reflexiones que se promueven en ellos y las tablas de contenido que describen la secuencia de ideas y temas principales de cada libro. A continuación se presentan los hallazgos del análisis en cada una de las cinco áreas seleccionadas.

Capacidades

El análisis del currículo se inició examinando las capacidades específicas que cada libro busca desarrollar en los estudiantes, con el fin de desarrollar una visión más amplia de cada libro.

Sin embargo, para proseguir se ha de acotar que el término “capacidad” requiere ser definido pues ha sido utilizado en diversos contextos para describir diferentes concepciones. La noción de capacidad ha sido explorada a profundidad por Amartya Sen, particularmente en el contexto de su trabajo en el campo del desarrollo.

Retomando el concepto de libertad presente en Freire y descrito en el segundo capítulo de este trabajo, Sen aborda el concepto de “libertad” como el elemento esencial para el desarrollo de los individuos. Sen afirma que “el desarrollo puede concebirse, como sostendemos en este libro, como un proceso de expansión de las libertades reales de que disfrutan los individuos” (Sen, 2000: 19). Más adelante explica que “el desarrollo exige la eliminación de las principales fuentes de privación de libertad: la pobreza y la tiranía, la escasez de oportunidades económicas y las privaciones sociales sistemáticas, el abandono en que pueden encontrarse los servicios públicos y la intolerancia o el exceso de intervención de los Estados represivos” (Sen, 2000: 19 -20).

Para alcanzar dicha libertad, que es la manera como se logra el desarrollo, Sen utiliza el concepto de “capacidades”, el cual vincula con el de libertad. Por ello dice que “si, en cambio, se da énfasis a la expansión de la libertad humana para vivir el tipo de vida que la gente juzga valedera, el papel del crecimiento económico en la expansión de esas oportunidades debe ser integrado a una comprensión más profunda del proceso de desarrollo, como la expansión de la *capacidad* humana para llevar una vida más libre y más digna” (Sen, 2010: 71). Por lo tanto la capacidad que busca Sen es aquella en la que el individuo se vuelve más libre y, mediante dicha libertad, desempeña un papel en el desarrollo económico de una nación. Sen, sin embargo, también clarifica que su noción de capacidad no aplica

solo al desarrollo económico de un pueblo sino que “es importante recalcar también el papel instrumental de la expansión de la *capacidad* para generar el cambio *social* (e ir también más allá del cambio *económico*). La capacidad no sólo es un instrumento de la producción económica (a lo que suele referirse la perspectiva del capital humano) sino también del desarrollo social” (Sen, 2010: 72).

Para Sen la noción de capacidades es tan crucial que, por ejemplo, en el contexto del desarrollo afirma que la pobreza debe analizarse y verse como una privación de capacidades. Sen también conecta este punto a la educación y afirma que “la mejora de la educación básica y de la asistencia sanitaria no sólo aumenta la calidad de vida directamente sino también la capacidad de una persona para ganar una renta y librarse, asimismo, de la pobreza de la renta. Cuanto mayor sea la cobertura de la educación básica y de la asistencia sanitaria, más probable es que incluso las personas potencialmente pobres tengan más oportunidades para vencer la miseria” (Sen 2000: 118). De esta manera establece una relación entre capacidades, desarrollo (visto en términos de salir de un estado de pobreza) y la educación.

Posteriormente, Martha Nussbaum hace una elaboración del trabajo de Amartya Sen y explica que el concepto de capacidades se encuentra estrechamente ligado al de derechos humanos. No obstante, difiere de Sen y propone que para que el concepto de capacidad sea verdaderamente útil necesita ser explicitado más y se requiere de una lista de capacidades que puedan seguir y servir de guía para el desarrollo. De esta manera, Nussbaum propone una lista de diez capacidades fundamentales para el desarrollo las cuales son: la vida, la salud corporal, la integridad corporal, los sentidos, la imaginación y el pensamiento, las emociones, la razón práctica, la afiliación, las otras especies (por ejemplo animales), el juego y, por último, el control sobre el propio ambiente (Nussbaum, 2002: 41-42).

“La capacidad de pensar y actuar en una esfera de actividad bien definida y con un propósito bien definido [que] requiere del entendimiento de conceptos interrelacionados, del aprendizaje de un número de hechos pertinentes, y de la adquisición de un rango de destrezas, habilidades, y actitudes, junto con las cualidades espirituales que fundamentan estas actitudes” (FUNDAEC 2004:vii) es la manera en que Fundaec utiliza el concepto de capacidad dentro de un contexto educativo particular.

Es posible observar que esta noción de capacidad de Fundaec se asemeja a la definición de agencia de Ahearn —agencia como “capacidad de actuar”— que se está utilizando en este trabajo. No obstante, Fundaec agrega a la dimensión de actuar también la de pensar. Además, dicha capacidad lleva implícito un propósito final para el cual requiere de cierta información y conocimiento que nutre tanto

la acción como el pensamiento. En esta definición plasmada por Fundaec también se mencionan cuatro elementos necesarios para el desarrollo de una capacidad determinada: las destrezas⁸, las habilidades⁹, las actitudes¹⁰ y las cualidades¹¹. Aunque FUNDAEC en sus textos no explica explícitamente la diferencia entre las cuatro, podemos encontrar la definición de algunas de ellas en el Diccionario de la Real Academia Española. Aunque las cuatro definiciones se encuentran íntimamente relacionadas, cada una apunta una sutil diferencia para lo que, según FUNDAEC, se necesita para actuar en una esfera determinada. De esta manera las destrezas, habilidades, actitudes y cualidades hacen parte de las capacidades; así entonces la capacidad es la noción más amplia y abarcadora que encierra varios elementos.

Un elemento importante de la definición de capacidad de FUNDAEC es la idea de que las capacidades son necesarias para un área definida de acción. Es decir, que estas se encuentran circunscritas a una esfera de acción y de pensamiento delimitada y que no son tan amplias como para abarcar el universo completo. De esta manera FUNDAEC habla de capacidades matemáticas, capacidades científicas, capacidades de lenguaje y capacidades de servicio, entre otras. Fue por esta razón que las unidades que se escogieron para este estudio abarcan las cinco áreas del currículo y a la vez más capacidades relacionadas.

Al mirar las capacidades enunciadas en los libros mismos encontramos la siguiente información:

Tabla No. 7
Unidades de estudio y sus capacidades correspondientes

Área	Texto	Unidad	Capacidades
Lenguaje	Elementos primarios de las descripciones	Propiedades	Capacidad de describir el mundo que nos rodea
		Sistemas y procesos	Capacidad de percibir la realidad a su alrededor y describirla con grados de sofisticación cada vez mayor
Matemáticas	Aritmética básica	Clasificación	Capacidad de clasificar las cosas
		Enunciados numéricos	Capacidad de hacer enunciados numéricos acerca del mundo
Tecnología	Producción de alimentos	Sembrando cultivos	Capacidad de participar de manera eficaz en el desarrollo, selección y uso de la tecnología

⁸ Habilidad, arte, primor o propiedad con que se hace algo.

⁹ Capacidad y disposición para algo o la gracia y destreza en ejecutar algo que sirve de adorno a la persona como bailar, montar a caballo, etc.

¹⁰ Disposición de ánimo manifestada de algún modo.

¹¹ Cada uno de los caracteres, naturales o adquiridos, que distinguen a las personas, a los seres vivos en general o a las cosas.

	en pequeñas parcelas		Capacidad de producir un conjunto de cultivos alternados en un terreno, obteniendo un rendimiento año tras año
		Lotes diversificados de alta eficiencia	Capacidad de participar de manera eficaz en el desarrollo, selección y uso de la tecnología Capacidad de producir un conjunto de cultivos alternados en un terreno, obteniendo un rendimiento año tras año
Ciencia	Modelos fundamentales de la realidad física	Calentamiento y enfriamiento de la materia	Capacidad de abordar la realidad de manera científica
		Crecimiento de una planta	Capacidad de abordar la realidad de manera científica escogiendo el crecimiento de una planta como el sistema de estudio
Servicio	Promoviendo un ambiente sano	Temas medioambientales	Capacidad de realizar actos de servicio a la comunidad, específicamente orientadas a mejorar la calidad del ambiente físico
		Ecosistemas	

Fuente: elaboración propia

Como se puede notar estas, capacidades describen el propósito más amplio de la unidad analizada. Algunas de ellas son más específicas, y se encuentran ligadas a un campo de conocimiento particular (lenguaje, matemáticas, etc.) y en otros casos se relacionan con más de un área de conocimiento.

Por ejemplo, se observa que las capacidades de lenguaje se centran en temas como la noción del individuo y su realidad externa, y la manera en que este individuo puede interactuar con dicha realidad a través del lenguaje. Esto implica una conexión entre el pensamiento interno del sujeto y su entorno, y entre el mundo subjetivo y objetivo. Esta idea se encuentra estrechamente ligada con la construcción de realidad expresada por Berger y Luckmann, discutida anteriormente en el capítulo 2. Por otro lado, las capacidades matemáticas se refieren principalmente a utilizar las matemáticas para hacer descripciones o enunciados acerca de ese mismo mundo. El lenguaje y la matemática pueden ser vistos como dos áreas complementarias, donde las capacidades que cada una desarrolla cumplen la función de mejorar la manera en que se describe el mundo externo mediante la utilización de estos dos lenguajes.

Dar cuenta del mundo interior y expresarse al respecto es un elemento básico en la construcción de agencia. Esta relación se vuelve más aparente en el siguiente capítulo ya que los estudiantes entrevistados recalcan cómo su autoconciencia sobre su potencial para interactuar con el mundo los motiva a ejercer una influencia sobre éste. Sin embargo, estas reflexiones de los estudiantes se

encuentran ligadas a la concepción subyacente en los textos mismos y, en particular, con las capacidades en las áreas de lenguaje y matemática que el programa activamente busca desarrollar en los estudiantes.

En cuanto a las capacidades asociadas con el área de tecnología es posible notar que la capacidad descrita como la “capacidad de poder participar de manera eficaz en el desarrollo, selección y uso de la tecnología” es una capacidad bastante abarcadora. Aunque cada uno de los libros analizados en esta área tiene sus propias capacidades específicas, relacionadas con el manejo de la tierra y la agricultura, esta capacidad acerca del uso y manejo de la tecnología es aun más amplia. Se relaciona con el acto de tomar decisiones informadas y conscientes, un elemento primordial en la agencia humana. Poder reconocer las diferentes tecnologías que existen, cómo apropiarse de ellas y utilizarlas de forma adecuada en un contexto particular ayuda a los estudiantes en la capacidad de actuar en un marco más general. De esta manera los libros de tecnología aportan también hacia la construcción de agencia en los estudiantes.

De manera general podemos decir, entonces, que las capacidades, como las describe por FUNDAEC, se relacionan con la agencia humana, o con la capacidad de actuar, ya que ayudan a describir el mundo y hacer enunciados ya sea cualitativos o cuantitativos acerca de él y a tomar decisiones sobre el uso de la tecnología en la interacción con ese mundo.

La siguiente capacidad general descrita por FUNDAEC es la capacidad de abordar la realidad de manera científica, la cual se desarrolla a través de las múltiples unidades en el área de ciencias. Esta capacidad complementa las capacidades de descripción del mundo, en el sentido en que ya no se refiere solo a su descripción, de una manera sistemática y organizada, sino también a la interacción con este contexto. Nuevamente, la conciencia acerca de lo que le rodea, ahora desde una perspectiva de la ciencia, le permite al estudiante abordar su entorno de una manera organizada y con cierta confianza acerca de sus acciones. Tener la seguridad de lo que observan, cuando ha pasado por un proceso científico de observación, es un paso importante para comenzar a interactuar con dicho ambiente y más allá para hacer un cambio en él.

El área de servicio a la comunidad es el eje del programa, que sirve como punto de interacción directo con la comunidad. Esta interacción fue resaltada por los estudiantes en sus respuestas y será abordada nuevamente en el siguiente capítulo, pero es importante destacar que para promover un cambio se

requiere de un agente que actúe y a la vez una comunidad como el ente con el cual el agente interactúe. El servicio es la manera como los estudiantes llegan a interactuar con dicho ambiente y el que también le otorga dirección y sentido a su actuar.

Aunque es posible que a través de diversas prácticas presentes en los libros, los estudiantes tengan una interacción con su entorno y con la comunidad, es en las acciones específicamente relacionadas con el servicio que esa interacción se hace manifiesta. En el caso de las unidades analizadas estas acciones específicas se relacionan con el medio ambiente y la mejoría del entorno físico. Llevar a cabo acciones específicas y a la vez ver sus posibles resultados, contribuye a la formación de agencia en los estudiantes al ayudarlos a pensar en pasos claros y secuenciales para interactuar con su comunidad, y a tomar decisiones para generar un impacto en el medio ambiente. . En este sentido las capacidades de servicio son fundamentales para el desarrollo de agencia ya que los estudiantes, con base en el conocimiento adquirido, emprenden un conjunto de acciones, las cuales construyen y cimentan sobre lo aprendido anteriormente, todo con el fin de generar un cambio. De manera general podemos decir que las capacidades descritas y escogidas por FUNDAEC para el desarrollo de sus textos, son bastante amplias. En este sentido pueden abarcar varios elementos a la vez y tener impacto sobre diversos aspectos de la vida de los estudiantes. Sin embargo, por la misma razón de ser amplias, se puede notar que estas capacidades intentan desarrollar en el estudiante una noción acerca de su propio ser y de su entorno y de la interacción entre ellos. Esas nociones de quién es el individuo, de que puede interactuar con su entorno y tener un impacto sobre este se vuelven palpables en las unidades de servicio pues son las unidades más orientadas a la acción dirigida y concreta. Todos estos elementos son, entonces, fundamentales para la construcción de un sentido de agencia en los estudiantes.

Prácticas

Un segundo aspecto de las unidades de FUNDAEC que fue analizado, tiene que ver con las prácticas que están incorporadas en cada una de las unidades. Estas prácticas se escogieron como punto de análisis ya que la agencia se relaciona con la acción concreta y con el cambio, y las prácticas son una manera en la que estudiante interactúa con su entorno y genera un cambio.

Para el análisis se estudiaron 10 unidades seleccionadas y se hizo una lista de las prácticas que se encuentran en cada una de ellas. La lista de las prácticas se encuentra en la siguiente tabla.

Tabla No. 8
Unidades de estudio y las prácticas en cada una

Área	Texto	Unidad	Prácticas
Lenguaje	Elementos primarios de las descripciones	Propiedades	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hacer figuras geométricas con arcilla 2. Determinar la dureza de algunas sustancias 3. Encontrar el punto de ebullición y fusión de sustancias determinadas 4. Crear un disco de colores para llegar a la luz blanca 5. Determinar la densidad y dureza de algunas sustancias
	Elementos primarios de las descripciones	Sistemas y Procesos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hacer observaciones acerca de unos sistemas en la naturaleza (árbol, hoja) 2. Determinar la temperatura de unos sistemas
Matemáticas	Aritmética Básica	Clasificación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recolectar la información acerca de la micro-región, incluyendo un mapa, la distribución poblacional, la lluvia, las especies vegetales y animales que existen en esta, los cultivos que se siembran y los animales que se crían, los nombres de las variedades de plantas y razas de animales más comunes, etc.
		Enunciados numéricos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar un ábaco para realizar ejercicios de contar 2. Medir diferentes objetos 3. Pesar diferentes objetos 4. Hacer una caja de cartón 5. Completar información acerca de la micro-región de la unidad anterior
Tecnología	Producción de alimentos en pequeñas parcelas	Sembrando cultivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hablar con 3 agricultores y describir el proceso desde el cultivo hasta la cosecha de 3 cultivos 2. Hacer dos experimentos acerca de la erosión y las capas del suelo 3. Investigar lugares donde ocurre la erosión en la comunidad 4. Hacer experimentos de textura del suelo 5. Experimento con esponjas 6. Analizar diferentes tipos de suelo 7. Entrevistar a agricultores sobre los suelos de sus fincas 8. Tomar muestras de pH de diferentes suelos en la comunidad 9. Encontrar diferentes cultivos sufriendo de déficit nutricional 10. Crear un compost 11. Experimento con gusanos en un tarro 12. Hacer mediciones de pendientes de terrenos 13. Preparar camas para la siembra 14. Sembrar ya sea en lote propio o en recipientes (urbano)

			<p>15. Probar el porcentaje de germinación de unas semillas particulares</p>
	Lotes diversificados de alta eficiencia (DAE)		<ol style="list-style-type: none"> 1. Hablar con un agricultor y hacer una tabla acerca de la secuencia de labores en el cuidado de un cultivo, Preguntar acerca de las técnicas utilizadas y por qué han escogido dichas técnicas 2. Visitar a varios agricultores y describir la manera como riegan sus plantas 3. Planear como sembrar con cultivos asociados con base en las características biológicas de los mismos 4. Elaborar una tabla de secuencia de labores para su propio lote DAE 5. Investigar acerca de las arveses más comunes en su micro-región y para sus cultivos 6. Recolectar varios insectos en sus diferentes etapas de desarrollo e identificarlos 7. Identificar los insectos consumidores de las plantas de su micro-región y el manejo que se les puede dar 8. Hacer una investigación acerca de las enfermedades más comunes que afectan los cultivos de la micro-región 9. Visitar un lote DAE y determinar si hay enfermedades presentes 10. Sembrar en su lote DAE 11. Cosechar en su lote DAE 12. Calcular los resultados de su lote DAE
Ciencia	Modelos fundamentales de la realidad física	Calentamiento y enfriamiento de la materia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Llenar tres vasijas con agua a diferentes temperaturas y ver que la temperatura es relativa si no se tiene un instrumento 2. Medir la temperatura de varios objetos, y del día a diferentes horas del día 3. Medir la temperatura del suelo a diferentes profundidades y horas del día 4. Hacer un calorímetro y medir las calorías ganadas y perdidas de varios elementos 5. Medir la presión del aire creando un aparato con jeringas 6. Utilizando icopor mostrar los diferentes estados de

			una sustancia
		Crecimiento de una planta	<ol style="list-style-type: none"> 1. Germinar semillas de frijol y maíz en un vaso con papel 2. Utilizar una lupa para observar diferentes cosas 3. Observar ciertos objetos a través de un microscopio 4. Examinar una semilla en germinación bajo un microscopio 5. Examinar varias raíces bajo un microscopio 6. Observar las células de unas muestras determinadas 7. Utilizar un vidrio y una vela para entender el concepto de sustancia 8. Experimento para mostrar cómo ocurre la oxigenación en el hierro 9. Experimento para determinar la presencia del dióxido de carbono 10. Observar el proceso de oxidación del sodio 11. Determinar las características del sodio con base en su color al quemarlo y al colocarlo en agua 12. Observar el calcio bajo una llama 13. Observar la sustancia fósforo y describir sus características 14. Observar el azufre bajo una llama 15. Describir el amoníaco 16. Observar la reacción de ciertos metales con algunos ácidos 17. Realizar la mezcla de ciertas sustancias 18. Identificar si ciertas sustancias están compuestas por diversos elementos 19. Observar y documentar una serie de reacciones químicas 20. Hacer modelos de moléculas 21. Realizar ciertas ecuaciones químicas con los elementos
Servicio	Promoviendo un ambiente sano	Temas medioambientales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar 10 actividades que se realizan en la región y escribir cómo esas actividades afectan el medio ambiente 2. Hacer una serie de dramatizaciones sobre unos temas seleccionados para empezar a aprender a hablar del medio ambiente con otros 3. Investigar acerca de los cambios en el transporte en los últimos 20 años en la región 4. Hablar con tres o cuatro unidades de manufactura en pequeña escala en la comunidad y hacer una serie de preguntas 5. Investigar en pequeños grupos acerca de actividades de manufactura a gran escala y cómo contribuyen a la contaminación del aire y agua 6. Preparar y presentar una charla acerca de las empresas de manufactura en su región con base en

		<p>una guía</p> <p>7. Hacer una investigación en un mercado común acerca de los artículos que las personas compran regularmente</p>
	Ecosistemas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Encontrar un estanque de agua y contestar una guía de preguntas 2. Visitar un bosque y contestar una guía de preguntas 3. Hacer un análisis de la biodiversidad en un bosque 4. Realizar una investigación acerca de la cadena alimenticia de un ecosistema particular 5. Visitar un ecosistema acuático y contestar una serie de preguntas 6. Visitar un bosque y contestar una serie de preguntas acerca del ciclo de nutrientes 7. Crear un compost de lombrices 8. Visitar una granja, huerta o cultivo de peces y contestar una guía de preguntas

Fuente: elaboración propia

Al revisar las prácticas en los libros seleccionados se puede notar que cada una está estrechamente relacionada con el tema de la unidad o libro que está siendo estudiado. Algunas unidades contienen más prácticas que otras, pero este componente está presente en todos los libros. Es probable que una práctica particular no sea la responsable de fomentar el sentido de agencia en el estudiante, sin embargo, esto no menoscaba el hecho de que al desarrollar este componente práctico, surja en el estudiante el deseo de aprender para actuar y que su accionar nutra aún más su entendimiento, lo cual es una dimensión del sentido de agencia que se está explorando.

Es por ello que, al utilizar una definición de agencia desde la perspectiva de una capacidad de actuar, las prácticas son ejemplos de pequeños pasos en que los estudiantes aprenden, por un lado, a poner en práctica elementos teóricos y, por otro, a llevar a cabo actos concretos. La mayoría de estas acciones no necesariamente tienen que ver con un cambio inmediato en la comunidad o en su entorno, no obstante, aprender a hacer y la conciencia y capacidad que surgen del actuar pueden tener un efecto indirecto y a largo plazo en el sentido de agencia de los estudiantes.

No obstante, existen algunas prácticas particulares en las unidades seleccionadas que pueden tener un mayor impacto en la agencia de los estudiantes ya que requieren de una interacción más inmediata con la comunidad y con su entorno general. Una de estas aparece en la unidad *Clasificación*, una de las primeras unidades del currículo, en la cual se pide a los estudiantes hacer una pequeña investigación acerca del área geográfica en la que viven. Esto les ayuda a volverse conscientes de su propio potencial

para el cambio y a conseguir información, pertinente sobre diferentes aspectos, por ejemplo identificar las instituciones que existen en su región, dibujar o conseguir un mapa de la misma, señalar los cultivos que más se producen allí, en su región, obtener los datos geoclimáticos, e información acerca de las enfermedades más comunes en la zona. Para recabar esta información se pide a los estudiantes que investiguen y entrevisten a personas de su región con el fin de realizar una descripción bastante completa de ella.

Lo anterior permite que el estudiante se sitúe en su contexto local y empiece a identificar las características del mismo. Esta práctica, aunque no está dirigida explícitamente a la generación de agencia, ayuda a que conozca su entorno para así poder interactuar con él. Se podría decir, entonces, que un paso inicial y necesario para desarrollar la capacidad de actuar y de cambiar un entorno es conocerlo. De esta forma, esta práctica particular permite que el estudiante tome este primer paso y que a la vez se vea a sí mismo como integrante de la región, lo cual puede ser considerado como un paso hacia la generación de un sentido de agencia.

En cuanto a las dos unidades del área de tecnología, *Sembrando cultivos y Lotes diversificados de alta eficiencia*, todas las prácticas en ambos libros son componentes de una práctica más amplia: la creación de un lote diversificado de alta eficiencia con miras a establecer un modelo y un ejemplo educativo para la comunidad. Para realizar esta práctica existen una serie de pasos previos que son necesarios, desde la investigación con los agricultores de la región acerca de sus cultivos, de sus sistemas de riego, la preparación de las camas para los lotes, la diagramación del lote, la investigación acerca del tipo de cultivos que se pueden asociar y los cálculos de los rendimientos entre otros. Cada uno de estos pasos construye sobre el previo y son medios que aprovechan los estudiantes para interactuar con la comunidad.

En referencia a estos dos libros podemos notar que hay ciertos elementos que contribuyen a la generación de agencia en los estudiantes tales como el aprendizaje acerca de su propia realidad, la interacción con la comunidad (ya sea en los pasos de investigación o en la demostración final del lote), la interacción con su entorno físico, y la generación de un cambio (en este caso la producción de ciertos cultivos). De manera general se puede decir que estos elementos permiten que el estudiante conozca su realidad (su entorno) y perciba que es capaz de interactuar con él.

Saber hacer y actuar —base de la definición de agencia que está siendo utilizada— no es algo innato, requiere ser aprendido. El programa PAS presenta las prácticas de las unidades como el mecanismo por el cual los estudiantes aprenden a actuar. Es necesario que alguien les enseñe a hacerlo, a llevar a la acción las ideas que surgen en ellos fruto de su interacción con el cuerpo de conocimiento, el que se nutre tanto del contenido de los libros como de sus investigaciones e interacciones con la comunidad. Son las prácticas, en el contexto de este programa educativo, las que contribuyen a aprender a hacer. Otro aspecto que se ha de destacar es el carácter progresivo de este aprendizaje. Las acciones emprendidas pueden al inicio ser muy básicas y de una naturaleza circunscrita pero estas evolucionan y se tornan más complejas a medida que aumenta la capacidad de los estudiantes de interactuar y transformar su entorno. Hay algunas prácticas en las unidades analizadas que son complejas y que requieren de una serie de pasos esenciales en el proceso de enseñar a hacer, y que aun cuando no son una categoría aparte de las prácticas de los libros —y son más bien un subconjunto de éstas— se discutirán en este trabajo en una sección puntual denominada “Servicio a la Comunidad”. En resumen, se puede afirmar que el aspecto práctico del currículo es un elemento esencial para el desarrollo del sentido de agencia.

Servicio a la comunidad

Siguiendo los resultados encontrados al analizar las prácticas de los libros y su importancia en enseñar a los estudiantes a actuar, el servicio puede ser visto como una práctica especializada presente en algunas unidades. En esta sección se analizan estas prácticas particulares que tienen como propósito ayudar a la comunidad en la que viven los estudiantes a llevar a cabo unos procesos de vida.

Para determinar si en las unidades existe una relación entre el servicio y la generación de un sentido de agencia en los estudiantes, se reanalizaron las mismas unidades descritas anteriormente. A continuación se comparte una lista de los servicios encontrados en los libros.

Tabla No. 9
Unidades de estudio y el servicio en cada una

Área	Texto	Unidad	Servicio
Lenguaje	Elementos primarios de las	Propiedades	N/A
		Sistemas y procesos	N/A

	descripciones		
Matemáticas	Aritmética básica	Clasificación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compartir con la comunidad información obtenida acerca de la malaria
		Enunciados numéricos	N/A
Tecnología	Producción de alimentos en pequeñas parcelas	Sembrando cultivos	N/A
		Lotes diversificados de alta eficiencia (DAE)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compartir con la comunidad su lote DAE como modelo demostrativo
Ciencia	Modelos fundamentales de la realidad física	Calentamiento y enfriamiento de la materia	N/A
		Crecimiento de una planta	N/A
Servicio	Promoviendo un ambiente sano	Temas medioambientales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tener 10 conversaciones con familiares, amigos y vecinos acerca del transporte y la contaminación del aire 2. Volver a las personas iniciales y contar historias acerca de la manera cómo personas reales han podido reducir el daño al medio ambiente 3. Planear y llevar a cabo un proyecto de servicio a la comunidad sobre el tema del manejo de residuos sólidos en la comunidad (incluye conversaciones, reuniones comunitarias e investigación)
		Ecosistemas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar un proyecto de siembra de árboles en la comunidad 2. Identificar un ecosistema que requiere de cuidado y hacer un proyecto de servicio con el fin de mejorarlo

Con base en las unidades analizadas se puede decir que el componente de servicio se hace explícito en el currículo en las unidades de Servicio y no tanto en las otras unidades del programa. Mientras que las prácticas, que fueron mencionadas anteriormente, si se encuentran presentes en la mayoría de las unidades, el servicio encuentra expresión en las unidades de esa área específicamente. Esto cobra sentido si se piensa en los actos de servicio como ejemplos particulares de las prácticas en algunos de los libros.

Una pregunta que habría que hacerse, entonces, es por qué un programa que asegura que el servicio es el eje del currículo, solo tiene este elemento en algunas de las unidades de estudio y no en todas. Sin embargo, cuando uno analiza las prácticas y el servicio juntos, puede notar que el currículo quedaría muy cargado de “cosas para hacer” y que ciertas unidades que tienen muchas prácticas quedarían pesadas si se les añade un componente más. Es por esta razón que, aunque el componente de prácticas y el de servicio son analizados como elementos distintos y diferentes del currículo, se encuentran conectados.

Al mirar las dos unidades de servicio, *Temas medioambientales* y *Ecosistemas*, se puede ver que la manera como se presenta el servicio en los textos es como la culminación de una serie de pasos que ya se han venido trabajando a lo largo de la unidad. Por ejemplo, en *Temas Medioambientales* los estudiantes comienzan haciendo una serie de prácticas acerca del medio ambiente, lo cual incluye investigaciones alrededor de temas particulares mediante conversaciones y presentaciones con individuos sobre dichos temas. Este proceso culmina en un proyecto de servicio alrededor del tema del manejo de residuos sólidos. El proyecto se diseña con base en las investigaciones que ya han hecho los estudiantes a lo largo del libro y en las habilidades de conversar con otros que también han sido desarrolladas. De esta manera el proyecto final combina la información aprendida durante el estudio y las habilidades desarrolladas durante el mismo. Esto nuevamente demuestra que la relación entre prácticas y servicio es bastante estrecha y es difícil separarlas pues se refuerzan entre sí.

La relevancia del servicio en el contexto de la generación de agencia tiene que ver con el hecho de que los estudiantes comienzan a llevar a cabo acciones concretas en su comunidad. Para llevar a cabo dichas acciones se requiere de un conocimiento previo. Además se necesita un proceso de planeación y una ejecución de la acción planeada. El libro acompaña a los estudiantes en el proceso de planeación y ejecución y de esta forma la “capacidad de actuar” de los estudiantes se ve aumentada. Es ahí, en el

enseñar a cómo realizar una acción concreta, donde se ubica la relación entre el componente de servicio del currículo PAS y la generación de agencia en los estudiantes.

Además de enseñar cómo actuar, los proyectos de servicio llevados a cabo por los grupos también tienen un efecto en la comunidad y producen cambio. El impacto de estos proyectos puede variar de grupo a grupo, y aunque existe la posibilidad de que el impacto no sea positivo o que no sea significativo, durante el proceso de ejecutar su proyecto los estudiantes logran ver un cambio alrededor. El servicio les muestra a los estudiantes que sus acciones pueden generar cambio y ellos comienzan a notar que el mundo subjetivo puede interactuar con el mundo objetivo.

En algunos casos estos proyectos piden que los estudiantes interactúen con otros actores de la comunidad, ya sea con líderes comunitarios o con las estructuras existentes. Dependiendo del servicio estos pueden ser agentes de salud, del medio ambiente o padres de familia. Pero sin importar quienes son, el hecho de interactuar con otros es un elemento adicional que les muestra a los estudiantes que ellos hacen parte de un mundo más amplio y complejo y que no se encuentran aislados de su contexto. Esta interacción, además, permite que ellos comiencen a relacionar los cambios y la estructura en su entorno inmediato como efectos de su propia agencia ya que han sido catalizados por sus acciones.

Ya que este tema del servicio es uno que parece tener impacto en el sentido de agencia de los estudiantes se revisará nuevamente en el próximo capítulo, desde la perspectiva de los estudiantes develada en las entrevistas realizadas.

Reflexiones

Otro elemento del currículo del programa PAS son las reflexiones que se encuentran en cada una de las unidades analizadas. Estas reflexiones conectan el concepto estudiado con otros temas o nuevas ideas, ya sea a nivel individual o comunitario. Tal como lo indica su nombre, las reflexiones tienen como propósito pedirle al estudiante reflexionar acerca de un tema en particular, en las implicaciones de una situación o sobre la aplicación de un concepto en un contexto diferente.

Para analizar las reflexiones, se organizó una lista de todas las presentes en las 10 unidades escogidas. Aunque la lista de las reflexiones en dichas unidades es más larga, a continuación solo se mencionan las que se referían de manera más directa a la agencia humana:

Tabla No. 10
Unidades de estudio y sus reflexiones

<p>Lenguaje</p> <p><i>Propiedades</i></p> <p>Reflexiones sobre el concepto de cambio de estado Reflexiones sobre el concepto de la voluntad humana Reflexiones sobre el concepto de cooperación, solidaridad y unidad</p> <p><i>Sistemas y Procesos</i></p> <p>Sobre el cambio positivo y negativo Reflexiones sobre posibles cambios en el estado de una comunidad Reflexiones sobre la familia como un sistema Reflexiones sobre las interacciones dentro de una micro-región Reflexiones sobre el funcionamiento de un sistema Reflexiones sobre la cooperación y la competencia dentro del contexto del logro de la excelencia Reflexiones sobre los conceptos de estructura y funciones de un sistema Reflexiones sobre las interacciones entre los subsistemas Reflexiones sobre el concepto de cooperación Reflexiones sobre la interiorización de las ideas Reflexiones sobre el flujo de información en una comunidad</p>
<p>Matemáticas</p> <p><i>Clasificación</i></p> <p>Reflexiones sobre los conjuntos y subconjuntos: el género humano Reflexiones sobre las interacciones entre las especies: mutualismo</p> <p><i>Enunciados numéricos</i></p> <p>Reflexiones sobre el concepto de unidad Reflexiones sobre el concepto de valor</p>
<p>Tecnología</p> <p><i>Sembrando cultivos</i></p> <p>Reflexiones sobre las comunidades</p> <p><i>Lotes diversificados de alta eficiencia</i></p> <p>Reflexiones acera del trabajo en grupo</p>
<p>Ciencia</p> <p><i>Calentamiento y enfriamiento de la materia</i></p>

Reflexiones sobre el concepto de presión de grupo
Reflexiones sobre los métodos de la ciencia

Crecimiento de una planta

Reflexiones acerca de la vida de la comunidad
Reflexiones acerca de las actitudes apropiadas en la investigación de la realidad
Reflexiones acerca del concepto de hábitos que logran arraigarse en nuestras vidas
Reflexiones acerca del concepto de estructura de un sistema
Reflexiones acerca del concepto de comunidad
Reflexiones acerca del concepto de interacción

Servicio

Temas medioambientales

Reflexiones acerca de la dimensión social del transporte

Ecosistemas

Reflexiones acerca de la unidad en grupo
Reflexiones acerca de la interacción con comunidad
Reflexiones acerca de la armonía en ecosistemas
Reflexiones acerca de la toma de decisiones

Fuente: elaboración propia

Las reflexiones que se escogieron pueden ser agrupadas en tres categorías:

- Reflexiones acerca del individuo mismo
- Reflexiones acerca las interacciones que tiene dicho individuo con su comunidad o su familia y la naturaleza de dichas interacciones
- Reflexiones relacionadas con el cambio y la transformación

Esta categorización de las reflexiones en tres categorías permite apreciar que ellas pueden aportar a la conciencia sobre la agencia a diferentes niveles. En una primera instancia, es necesario que el estudiante reflexione sobre sí mismo, sobre su papel en su entorno y sus propias habilidades. En un segundo plano, ya el estudiante puede comenzar a reflexionar sobre cómo el mismo puede interactuar con las otras personas que le rodean y cómo deben ser dichas interacciones. Un tercer nivel de conciencia comienza a surgir cuando la conciencia sobre sí mismo y sobre su interacción con otros es dirigida hacia un propósito particular de cambio social. Al parecer, es a través de esta serie de pasos que el programa PAS logra tener incidencia en el sentido de agencia de sus estudiantes. Este hallazgo

permite identificar la manera como un programa particular puede encontrar un punto de intersección con la capacidad de actuar de los estudiantes, dirigida al un cambio social.

Partiendo de estas mismas categorías se analizará en el siguiente capítulo la manera como los estudiantes describen en sus propias palabras los cambios que ellos comienzan a notar en sí mismos, en sus interacciones con otros y el efecto que causan sus acciones. Los hallazgos de lo encontrado en el contenido se ve complementado, entonces, por el trabajo etnográfico, dando así respuesta a los objetivos específicos de esta investigación y a la vez aportando a resolver la pregunta abarcadora de investigación.

Tablas de Contenido

El último elemento de las unidades que se analizó fueron las tablas de contenido de las unidades previamente descritas. Estas tablas de contenido sirvieron como guía para entender la manera en que las lecciones dentro de cada libro han sido organizadas para ver si hay alguna correlación entre este orden y la incidencia de la agencia en los estudiantes.

En la siguiente tabla se comparten las lecciones correspondientes a las unidades seleccionadas que más encuentran correlación con el propósito de este trabajo.

Tabla No 11
Unidades de estudio y sus lecciones

Lenguaje
<i>Propiedades</i>
Estados de la materia
Cualidades de los seres humanos
Características de una comunidad
<i>Sistemas y Procesos</i>
Sistemas
El estado de un sistema
Cambios del estado de un sistema
El tiempo
La medida del tiempo
Interacciones
Cooperación y competencia

<p>Procesos Estructura y función</p>
Matemáticas
<p><i>Clasificación</i> La naturaleza del ser humano Su micro-región</p>
<p><i>Enunciados numéricos</i> Su micro-región</p>
Tecnología
<p><i>Sembrando cultivos</i> Factores sociales, económicos y culturales</p>
<p><i>Lotes diversificados de alta eficiencia</i> Sistemas de producción</p>
Ciencia
<p><i>Calentamiento y enfriamiento de la materia</i> Cambios de estado</p>
<p><i>Crecimiento de una planta</i> La observación</p>
Servicio
<p><i>Temas medioambientales</i> Toma de conciencia La actividad humana Soluciones a la contaminación del aire El manejo de los residuos en la manufactura en pequeña escala Soluciones al manejo de los residuos sólidos</p>
<p><i>Ecosistemas</i> Componentes del ecosistema Interacciones</p>

Fuente: elaboración propia

Las tablas de contenido en sí mismos no muestran una relación directa entre las lecciones y la generación de agencia, pero la selección de las lecciones si refuerza las categorías mencionadas en la sección de reflexión como elementos importantes en el proceso de la generación de agencia.

En el contenido de las unidades se distinguen algunos de los temas sobresalientes como:

- El conocimiento de su realidad y su contexto
- Las cualidades del ser humano
- Las interacciones con otros (ya sea comunidad, familia) y la naturaleza de dichas interacciones
- El cambio

Estas categorías de temas que aparecen en las tablas de contenido se asemejan a las categorías que se utilizaron para las reflexiones en la sección anterior. Existe un nivel, el nivel individual que implica una conciencia sobre la persona, sobre su contexto y sus potencialidades. En este contexto esas potencialidades están organizadas bajo la categoría de cualidades del ser humano y corresponden a un primer nivel de conciencia. El segundo nivel se refiere a las interacciones con otros y un tercer nivel al cambio.

Es interesante notar que tanto la noción de interacciones como la de cambio se presenta en los libros dentro del ámbito del mundo social y del mundo físico. Por ejemplo algunas de las unidades de Ciencias hablan del cambio de estados de la materia lo cual es mas bien un cambio físico. En el libro Ecosistemas, ubicado en el área de servicio, se aborda el tema de las interacciones que se presentan en los diferentes ecosistemas naturales que existen en el mundo y los actores que se encuentran presentes en ellos. De esta manera, el mundo físico y el mundo social no se consideran aislados el uno del otro, sino que los dos sirven como ámbitos donde se pueden observar los cambios a nivel práctico y luego reflexionar sobre estos a nivel conceptual.

A través de la organización curricular del programa PAS se busca generar un aumento de conciencia acerca del papel del individuo, de su interacción con otros y su potencial para ejercer un cambio en su entorno, utilizando el conocimiento de la matemática, la ciencia, el lenguaje y la tecnología. De esta manera el contenido educativo cumple la doble función de hacer conocedor al estudiante de ciertos conceptos e información, y a la vez incidir en su capacidad de interactuar con su entorno.

Conclusiones

Este capítulo aborda uno de los objetivos específicos planteados para esta investigación: determinar si el currículo del programa tenía una incidencia en la generación de agencia de los estudiantes. Para responder a este objetivo se analizaron 10 unidades del currículo del programa PAS buscando entender si ciertos elementos de dicho currículo incidían en la capacidad de actuar de los estudiantes. Los temas

abordados fueron las capacidades, las prácticas, el servicio, las reflexiones y las tablas de contenido. Cada uno de estos temas aportó a la búsqueda de relaciones entre el currículo y el sentido de agencia en los estudiantes.

El propósito del currículo ha sido descrito en el contexto de una serie de capacidades que este busca desarrollar en los estudiantes. Al ser analizadas, se notó que en efecto tales capacidades tienen incidencia en el sentido de agencia que se busca que el estudiante adquiera sobre habilidades, sobre su relación con el mundo, y sobre su posible impacto sobre el mismo.

Se determinó que las prácticas en los libros son la manera que los estudiantes son acompañados a aprender cómo actuar, desde pasos sencillos hasta proyectos más complejos de servicio. La relación entre las prácticas de los libros y los proyectos de servicio de las unidades en el área de servicio a la comunidad son un elemento crucial de conectar la teoría e ideas presentadas en el currículo con la acción. Además, dicha acción permite el despertar de la conciencia en los estudiantes de que sus acciones pueden tener consecuencias e impacto en su entorno y comienzan a ver el resultado de estas.

Por otro lado las reflexiones encontradas en las unidades parecen tener un fuerte impacto en el estudiante. Estas ayudan a que el estudiante aumente la conciencia sobre su propio ser y papel en la sociedad. A medida que aumenta su conciencia acerca de su papel como agente, el estudiante aprende a interactuar con otros, particularmente con la comunidad, un segundo elemento que buscan desarrollar las reflexiones. Sin embargo, la naturaleza de la interacción es una de servicio, es decir de ayuda hacia la comunidad. Esto se logra a través de unas prácticas y proyectos diseñados para tener un impacto o cambio en el entorno inmediato del estudiante y del grupo. Todos estos elementos convergen en la generación en el estudiante una mayor conciencia acerca del cambio social en el que son capaces de participar. Estos tres aspectos de la conciencia del papel del individuo, de la importancia de interactuar con otros, y del potencial de cambio son reforzados por el currículo mismo que utiliza ejemplos del mundo físico y social para recalcar estos elementos.

Es de esta manera que se puede concluir que el currículo del programa PAS si juega un papel en la generación de agencia en sus estudiantes.

Capítulo 4

Agencia y cambio social: la educación para la transformación en palabras de los actores mismos

Después de haber determinado la relación entre el currículo del programa y el sentido de agencia en los estudiantes PAS en el capítulo anterior, este capítulo centra su atención en las reflexiones y pensamientos de los directamente involucrados en el programa mismo: los estudiantes y algunos actores claves que los rodean.

El capítulo se encuentra organizado en dos secciones, abordando cada uno los dos objetivos específicos restantes de este trabajo. La primera sección busca identificar la manera en que el sentido de agencia se vuelve explícito en las acciones de los estudiantes y cómo encuentra expresión dentro del programa. La segunda describe la incidencia que puede tener tal aumento de agencia en la vida individual, familiar y comunitaria de los estudiantes. Cada una de estas secciones, a la vez, está dividida en varios temas que surgieron del trabajo etnográfico realizado.

Con estos propósitos en mente, se entrevistaron 47 personas, entre estudiantes activos y graduados, tutores, coordinadores y padres de familia. Todos viven en el departamento de Córdoba y se encuentran relacionados con el programa PAS. A continuación una pequeña descripción de cada uno de estos grupos.

Para cada grupo se elaboró una guía de entrevista, la cual se puede ver en el apéndice de este trabajo. Las guías contienen una primera parte que se enfoca en los datos bibliográficos del entrevistado. La segunda parte se enfoca en preguntas sobre su participación en el programa, las razones por participar en el programa y por continuar en él. Luego las entrevistas indagan sobre las actividades actuales de los entrevistados y las expectativas hacia el programa mismo, dirigiendo después la conversación hacia los aprendizajes principales obtenidos. Una cuarta parte de la entrevista busca ahondar en los cambios que los entrevistados han podido notar a nivel individual y en las interacciones familiares y comunitarias. Como en todo trabajo etnográfico, algunas de las preguntas produjeron más información que otras, y fue, sobre la riqueza de las mismas entrevistas que se organizaron las secciones a continuación. Además se ha incluido en una de ellas una serie de

fotografías tomadas durante el trabajo de campo que ilustran las condiciones de la zona y muestran algunos de los estudiantes, tutores, coordinadores y padres de familia.

Estudiantes

La categoría de estudiante encierra dos subgrupos: estudiantes activos y graduados. El primer grupo estaba cursando el programa en el momento de la entrevista y los graduados ya habían culminado la serie de unidades del currículo. Aunque los estudiantes activos y graduados se encuentran cobijados bajo una misma categoría amplia, una guía de entrevista fue diseñada para cada grupo para poder ahondar en cuestiones específicas de cada uno.

Estudiantes activos

En mayo de 2014 había 350 estudiantes activos en el programa. Estos se encontraban distribuidos en los departamentos de Córdoba, Sucre y Bolívar. A pesar de que existían estudiantes en tres departamentos y en varios municipios, la investigación se enfocó en los municipios de Lorica y Tuchín y sus veredas cercanas. La edad mínima de los entrevistados era de 14 años y la máxima de 59 años, con una edad media de 29 años de edad.

Además, en las entrevistas se nota una diferencia entre los estudiantes actuales y los egresados, sugiriendo que pudo haber un cambio en el enfoque del programa mismo a través de los años. Por ejemplo, los egresados eran más jóvenes que los estudiantes actuales cuando comenzaron el programa. Esto puede haber incidido en su entendimiento del mismo y en la forma de aprovechar su potencial para el cambio. Por ejemplo, los primeros grupos hablaban más sobre el impacto que éste había tenido en términos de su rendimiento académico, de su entendimiento de conceptos, mientras que los estudiantes activos ahora reflejan otro entendimiento, más de servicio a su comunidad y de lo que el programa puede aportar para el mejoramiento de las condiciones personales y familiares.

En cuanto a las otras ocupaciones de los estudiantes actuales, algunos son estudiantes de bachillerato, otros ya entrando o con miras a pasar a la universidad, o han tomado cursos del SENA, otros son maestros o profesores y los demás están en sus casas. Se ve entonces que existe una gran diversidad en el tipo de personas que ingresan al programa y que tienen ocupaciones y responsabilidades múltiples.

El caso de Mariela

Mariela tiene 16 años y actualmente es estudiante del programa PAS. Se encuentra cursando grado once en el colegio y a unos meses de graduarse como bachiller. Está preocupada por tomar el ICFES y pensar acerca de su futuro.

Al hablar con Mariela, sentada en su casa, en unos asientos de plástico al lado de un lavadero con ropa por lavar, pareciera que Mariela no tuviera tiempo para mucho más. Sin embargo, Mariela es una de las estudiantes más constantes de su grupo PAS, ha sido descrita por su tutor como “el ancla” de su grupo, y de alguna manera logra balancear sus muchas responsabilidades.

Cuando se le pregunta a Mariela por qué continúa en el programa, especialmente considerando que ahora tiene menos tiempo que nunca, parece no entender la pregunta. El no participar en el programa no es algo que se le cruza por la cabeza. De alguna manera este programa ha permitido a Mariela unir todos los diferentes elementos de su vida, la ha provisto de propósito, ayudado a pensar sobre su papel en el cambio que quiere ver en su comunidad. Así que dejar su grupo es inconcebible para ella.

Estudiantes graduados

Dentro de la categoría general de estudiantes se encuentran los egresados o graduados del programa, es decir aquellos que han completado el currículo diseñado por FUNDAEC. Actualmente hay más de 150 graduados del PAS en la región de la Costa Norte y unos 80 en el departamento de Córdoba.

De los egresados entrevistados, el menor tiene 16 años, el mayor 52, con una edad media de 25 años de edad. Algunos de ellos se han convertido en tutores, otros se encuentran estudiando carreras técnicas o profesionales y otros trabajando.

El caso de Ramón

Ramón vive a orillas de río Zenú. Su casa es una de las pocas que se encuentran ubicadas en una vereda de difícil acceso. Para poder llegar a su casa es necesario bajar una montaña empinada por una carretera destapada, un viaje que en el invierno se dificulta por las inundaciones en la zona. En las polvorrientas calles se escucha el ruido de las pocas “moto taxis” que entran y salen de la vereda pero por lo general se respira la tranquilidad de estar ubicada al lado del río.

Cuando Ramón era estudiante del programa PAS su grupo decidió emprender un proyecto para proteger el medio ambiente de su vereda y del río que les da el sustento. Comenzaron con el trabajo de limpiar ciertas calles principales y poco a poco animar a la comunidad a que los ayudara en esta labor. Como segundo paso decidieron conseguir costales y tarros para colocar en las afueras de casas y establecimientos comerciales para que las personas tuvieran donde arrojar la basura y no a un lote vacío o al río. Esto llevó a que el grupo comenzara un proceso de concientización en su comunidad, un proceso educativo que le ayudara a la gente a entender las razones por las cuales era importante cuidar su entorno físico. Iniciaron una serie de reuniones comunitarias para hablar de su comunidad y de su proyecto de “manejo de residuos sólidos”. Poco a poco las reuniones comunitarias se volvieron un elemento donde todos podían asistir, no solo a hablar del medio ambiente sino de los temas que la comunidad quería explorar, todo liderado por el grupo PAS. Como parte de los resultados de las reuniones el grupo decidió gestionar con la alcaldía de Lorica que entrara un carro de basura a la vereda una vez por semana para recolectar los desechos y no terminaran en el río, contaminando su fuente de agua y de alimentación.

A través de sus acciones y su ejemplo, los estudiantes del grupo eran considerados como los líderes de la comunidad. A Ramón lo postularon, sin su conocimiento, para que hiciera parte de la Junta de Acción Comunal. Fue elegido y ahora sirve, desde hace cuatro años, como su presidente. Ramón relata, con un sentido de orgullo y apropiación que fue el programa el que le ayudó a convertirse en un líder para su comunidad, pero un líder sin ambiciones de poder, sino un líder preocupado genuinamente por el bienestar integral de los habitantes de la vereda.

Tutores

Otra categoría de entrevistados fueron los tutores del programa. El tutor del programa es el encargado de acompañar al grupo de estudiantes en su estudio del material y comparte ciertas características de un maestro. Sin embargo, el papel de tutor es el de facilitar el estudio del texto, buscando una relación menos jerárquica que la tradicional de maestro-estudiante.

Actualmente en la región de la Costa Caribe hay 40 tutores, de ellos unos 20 son del departamento de Córdoba. Ocho de ellos fueron entrevistados para este trabajo.

De este grupo el 87,5% eran egresados del programa PAS. El menor de ellos tiene 18 años y el mayor 45, y la media de edad era de 28 años.

La mayoría de tutores supieron del programa a través de conocidos de ellos o de amigos. En este sentido el programa PAS ha crecido a través de redes ya existentes. Varios de ellos explicaron que la primera vez que escucharon del programa fue “a través de unos amigos que ya estaban participando en el programa y que les comentaron acerca del mismo.

El caso de Andrés

Andrés es un joven que se graduó del programa hace ya varios años, habiendo participado de uno de los primeros grupos que se formaron. Narra, con una amplia sonrisa en su cara, que él ha sido uno de los estudiantes más difíciles de su grupo y relata los dolores de cabeza que le hizo pasar a su propio tutor. Con toda la honestidad y apertura refiere ocasiones en la que llegaba su tutor a la comunidad y él se escondía de él. Prefería jugar un torneo de fútbol o verse un programa de televisión que asistir a sus clases. Sin embargo, y a pesar de su propia rebeldía, él mismo no entiende por qué continuaba en el programa. Comenta que de pronto era porque sabía que era bueno, porque había encontrado en su tutor un ejemplo a seguir o porque notaba que en sí mismo estaban ocurriendo cambios que no era capaz de identificar pero que le gustaban.

Ahora Andrés es un tutor del programa, con un grupo que ha acompañado por más de dos años y que están culminando su propio proceso. Habla con orgullo de sus estudiantes, de los cambios que ha visto en ellos, del impacto que su labor como tutor ha podido tener sobre la vida de otros, de la misma manera que en algún momento su propia vida fue cambiada por otro tutor.

Coordinadores

Como se describió en el primer capítulo de este trabajo la estructura bajo la cual funciona el programa PAS se basa en grupos de estudiantes que estudian bajo la guía de un tutor, y donde grupos de 10 a 15 tutores son a la vez acompañados por coordinadores. En la región Costa Caribe actualmente existe un equipo regional de coordinación que cuenta con tres personas que se encuentran encargados de la región en sí. Dentro de Córdoba hay cuatro coordinadores y cada uno de ellos tiene uno o dos asistentes. De estos coordinadores cuatro fueron entrevistados para propósito de esta investigación. De los entrevistados la edad mínima es de 23 años, la máxima de 35 y la edad media de 29.7 años. La mayoría de los coordinadores entrevistados han participado en diferentes programas de FUNDAEC y ser coordinadores del programa no es la primera vez que han interactuado con la institución ni con alguno de sus programas. De los cuatro entrevistados uno es egresado del programa de Licenciatura en

El caso de Julieta

Julieta es una mujer indígena de 28 años. Vive en una comunidad rural que hace parte del municipio de Tuchín y su familia trabaja con la caña flecha, tejiendo artesanías que son vendidas a un intermediario para luego llegar a las grandes ciudades de Colombia y de afuera, constituyéndose, según los promotores de la iniciativa en “exportadores de la identidad nacional”.

Julieta es casada. Tiene un hijo pequeño y si no estuviera trabajando como coordinadora del programa PAS considera que estaría pasando su tiempo solo como ama de casa, o de pronto como empleada en una casa de familia.

Julieta siente que desde que se casó sus posibilidades de crecimiento personal se han visto limitadas por la visión de lo que debe hacer una mujer casada, principalmente cuidar de su marido y del hogar. Sin embargo, ella sueña con hacer más. Sueña con estudiar enfermería, con ser una líder en su comunidad, con ayudar a las mujeres de su vereda.

Hace varios meses Julieta comenzó a trabajar como asistente de un coordinador de PAS. Reflejando en su rostro gran alegría exclama que nuevamente tiene un propósito en su vida. Que aunque al principio fue difícil llegar a un acuerdo con su esposo para poder trabajar fuera de la casa, ahora han convenido mantener un balance entre el hogar y el trabajo. Entre los logros del PAS, Julieta destaca sus propios cambios como mujer y la mejoría de la relación con su esposo. Su trabajo ha permitido que se sienta más segura de sí misma, de su capacidad de contribuir a su hogar y tener una relación más igualitaria con su esposo.

programa PAS.

Padres de familia

La última categoría de entrevistados fueron los padres de familia de los estudiantes. En algunos casos estaban presentes los dos padres, aunque en su mayoría solo uno, primordialmente las madres. En total se entrevistó a 8 padres de familia.

El caso de María

La señora María es madre de familia de tres hijos. Aunque tiene un esposo, él siempre está por fuera de la casa y no contribuye a la economía del hogar. Por esta razón la señora María se considera a sí misma como cabeza de hogar. Trabaja en el sistema educativo público y conoce las ventajas y desventajas del mismo.

La señora María sale de su casa los lunes en la madrugada y no regresa sino hasta los viernes ya que el colegio donde enseña queda en un área retirada y de difícil acceso. Ella comenta que le da tranquilidad saber que sus hijos están en el programa PAS, pues los cambios que ha visto en ellos son significativos y que quisiera que más programas así llegaran a la comunidad. La señora María quisiera que todos los jóvenes de su comunidad participaran en el programa. Ella recalca que de todos los programas que ha visto llegar y después irse de su comunidad, el PAS ha sido el más duradero y con mayor impacto. Enfatiza que el PAS les enseña a los jóvenes a hacer algo, a ser mejores personas y a valerse por sí mismos.

Además de poder entrevistar a los distintos grupos descritos también se asistió a una serie de reuniones y eventos que son parte del programa para mejor entender su organización y dinámica. A continuación se incluye una descripción de estos espacios.

Tutorías de los grupos

Las tutorías de los grupos son los espacios donde los estudiantes se reúnen a estudiar los materiales. Una de las características del programa es que cada grupo puede, en consulta con su tutor, escoger el horario que mejor le convenga para su estudio. Esto puede ser durante el día, en horas de la noche o los fines de semana. Lo que el programa pide es que los grupos logren reunirse entre 10 a 15 horas semanales para así poder cumplir con la meta de terminar el currículo en 2 años.

Las tutorías se hacen en diferentes espacios. Algunas son en salones de clases, prestados por el colegio de la vereda o pueblo. Otras son en la casa de algún participante. Aún otras son en un pequeño kiosco o al aire libre. Lo que todas tienen en común es que cada estudiante tiene su material y estudia en grupos en compañía de su tutor en un ambiente de camaradería y alegría.

Reuniones de tutores

Los tutores tienen dos tipos de reuniones regulares en el programa. La primera son unas reuniones semanales cuyo propósito principal es prepararse para las tutorías de la semana y despejar cualquier duda que ellos mismos puedan tener sobre el contenido a ser enseñado con la ayuda del coordinador. Ya que un coordinador puede estar trabajando con alrededor de 12 tutores a la vez, y no todos ellos viven cerca, estas reuniones semanales se realizan, en algunos casos, por sectores que agrupan a tutores que viven más cerca uno de otro y que también están enseñando al mismo grupo. En esta labor ayudan los dos tutores asistentes que normalmente tienen la guía de un coordinador.

Además de este espacio semanal existe un espacio mensual donde se reúnen todos los tutores con los que trabaja el coordinador. Esta reunión mensual puede durar un día entero. Aquí se hace un repaso más extenso del material y se aprovecha para consultar sobre otros temas. En algunos casos se resuelven preguntas que llevan los tutores sobre sus tutorías, el uso de formatos, su planeación o actos de servicio. Además estas reuniones siempre incluyen un componente de estudio, diseñado para fortalecer sus capacidades cognitivas y actitudinales.

Reuniones de coordinadores

Cada tres meses hay una reunión de todos los coordinadores de la región para hablar sobre el avance de sus unidades y del trabajo con los tutores. A estas reuniones asisten los seis coordinadores de unidad en la región, sus asistentes y la coordinación regional que está encargada de la zona. Las reuniones pueden durar de 2 o 3 días, dependiendo de la cantidad de temas que sea necesario consultar.

Las reuniones incluyen un componente de evaluación del trabajo desde la última reunión, de ajustes a la manera como se está ofreciendo el programa y de planeación para los siguientes tres meses. Además, incluye una porción de estudio o capacitación en algún tema. Por ejemplo, en una reunión se trató el tema de finanzas y manejo de cajas menores, en otra el componente de servicio del programa y aun en otra más, el avance de los proyectos productivos de los grupos. En algunas de estas reuniones también se puede sumar un asistente de la oficina central de FUNDAEC.

Encuentro de estudiantes

Cada seis meses se organiza un encuentro de estudiantes. Estos encuentros, que duran un día, incluyen un componente corto de estudio en la mañana, y luego una presentación de los diferentes grupos en los que se trata el tema de los avances y logros de los últimos meses. Por ejemplo, algunos grupos presentan un tema que les haya llamado la atención en su estudio, otros pueden presentar un acto de servicio que llevaron a cabo en la comunidad y aún otros hacen presentaciones artísticas. A medio día cada grupo se organiza con el almuerzo que han traído desde sus casas, o cocinan en el lugar. Ya por la tarde se incluye un espacio de esparcimiento y deporte donde nunca puede faltar el fútbol y el vallenato.

I. Expresiones de agencia

Para determinar si existe o no un aumento en el sentido de agencia, primero es necesario definir qué se quiere decir por agencia y segundo, cómo se puede ver que ésta aumenta, o cómo encuentra su expresión. La primera cuestión se ha abordado en detalle en la sección teórica de este trabajo, primordialmente en el capítulo 2, y de manera general se define en este trabajo como la capacidad de actuar. En cuanto a las expresiones de agencia en los estudiantes se ha determinado que se manifiesta

en un aumento de la motivación en los individuos, un aumento en su deseo y capacidad de servir o ayudar a otros, un aumento en su capacidad de reflexión y un aumento en su capacidad de lenguaje y expresión, todo conectado con un aumento en su conocimiento y entendimiento.

Motivación

Una de las primeras preguntas que surge alrededor del programa PAS es por qué alguien aceptaría estudiar durante dos años un programa que no es formal, que no otorga un título de bachillerato o universitario. Por qué aceptaría reunirse diez a quince horas semanales y por qué algunos se retiran del programa, mientras que otros continúan hasta terminarlo.

Al tratar de contestar esta pregunta con los entrevistados se volvió evidente que dicha motivación tiene que ver con el cambio que los estudiantes empiezan a percibir en ellos mismos, en sus familias y sus comunidades. El ver un cambio, el notar que sus acciones tienen un impacto sobre ellos y su entorno se convierte en un gran impulso y fuerza de motivación para continuar. Aunque la tercera sección de este capítulo se enfoca más detalladamente en la naturaleza del cambio en sí, aquí se mencionan unos puntos en relación con dicho cambio debido a la motivación de los estudiantes y su sentido de agencia.

Al intentar encontrar la relación entre la motivación de los estudiantes y su sentido de agencia se pudieron identificar los siguientes elementos como fuentes de motivación:

- El currículo del programa, los libros y el contenido
- El servicio a los demás
- El aumento en las relaciones e interacciones con otros, particularmente miembros de sus comunidades
- El poder compartir lo aprendido y el conocimiento generado con otros sin guardárselos para sí mismos

En cuanto a la primera fuente de motivación, el contenido del programa, un tutor explica lo siguiente:

Bueno, una de las cosas que más me motivó del PAS fue su contenido. Como estudiante me di cuenta de que había cosas que uno estaba viviendo en el mundo pero que no les prestaba atención. Uno no miraba por qué podían suceder. Sobre todo eso. También, que uno aprende a relacionarse bien con las personas. Entonces eso me gustó. De ayudar a que otros jóvenes aprovecharan esa oportunidad como la que yo tuve con el programa. Sinceramente, me gustó el hecho de ayudar a otros jóvenes a adquirir ese conocimiento y a aplicarlo a sus propias vidas.

Un tutor PAS

De la segunda fuente de motivación, el servicio, otro tutor explica lo siguiente:

Antes de que nos preguntaran si queríamos ser tutores, ya estábamos pensando en cómo otros jóvenes se podían beneficiar del programa. Eso fue lo que más nos motivó para ser tutores PAS. Sabíamos que el PAS no solo se preocupa por el desarrollo intelectual de los jóvenes sino también por su desarrollo espiritual. También sabíamos que en nuestra comunidad la educación no era tan buena que digamos y que muchos jóvenes no estaban estudiando. Queríamos dirigir el programa a esos jóvenes, a los que no estaban estudiando en ese momento o que tenían alguna deficiencia académica.

Un tutor PAS

A través de los actos que llevan a cabo los grupos, las comunidades reconocen a los estudiantes como líderes y les piden ayudar en otros procesos comunitarios. Por lo tanto puede existir una relación entre la motivación y el reconocimiento de otros. La motivación para seguir actuando depende entonces de la manera en que otros reaccionan frente a los actos realizados. Un tutor explica que le gusta ser un líder en su comunidad y que otros reconozcan ese liderazgo en él como parte de su motivación para actuar.

Mi principal motivo es porque me gusta ser líder de un grupo de personas por decirlo así. Y me gusta ayudar a los demás y a través de eso pues lo puedo hacer.

Un tutor PAS

Además, el liderazgo que adquieren los estudiantes se traduce a otras esferas o áreas de su vida comunitaria. Ahora son vistos y reconocidos como líderes por otros y se les pide que utilicen sus nuevos conocimientos en fortalecer las estructuras comunitarias existentes, lo cual los motiva de nuevo a actuar. Se convierte entonces en un ciclo de motivación. Un tutor PAS explica lo siguiente:

Aquí se elige una Junta de Acción Comunal, yo fui a esa comunidad porque ya estaba vinculado con ella, y la misma comunidad dijo que querían que yo fuera el presidente. Dije que yo sí quería estar pero no ser el presidente. Después hubo las votaciones y la gente votó y quedé como presidente. No sabía qué hacer pero me decían que yo sí sabía porque había estado vinculado con cosas comunitarias. Entonces quedé y ahora otra vez volví a quedar. Pasaron ya 4 años y soy candidato para un segundo término.

Un tutor PAS

Otro aspecto de la motivación tiene que ver con las interacciones con la comunidad. A pesar de que son comunidades rurales o pequeñas, esto no quiere decir de manera automática que todas las personas se conozcan o que interactúen de manera regular. El programa, a través de los actos de servicio propuestos en los libros, le pide al estudiante que interactúe con su entorno y su comunidad.

Lo que más me gustó fue la parte del servicio. Aunque vivo en San Nicolás, antes era una de esas personas que iba solo de la escuela a mi casa. No tenía relación con la gente. Cuando empecé el programa empecé a tener más relación con la gente. Hacíamos actos de servicio que me permitían interactuar con otros. Aprovechando las capacidades de cada quien, se trabaja con la comunidad, se ayuda a mejorar sus condiciones. A través del servicio tuve más comunicación con la comunidad.

Un tutor PAS

Otro elemento de la motivación tiene que ver con el hecho de sentirse útil, percibir que lo realizado contribuye a algo que le imbuye propósito a su vida. Sin embargo, este sentimiento de ser útil no solo tiene que ver consigo mismo sino también con esa motivación que surge al observar que otros están avanzando y aprendiendo. Por ejemplo, un tutor PAS explica que:

Siempre me sentía motivada porque cada día veía que los aprendizajes eran mejores. Que los muchachos estaban motivados.

Un tutor PAS

Otro tutor, que empezó en el programa como estudiante, con respecto a la motivación explica que el cambio y el avance que evidencia tanto en sus estudiantes como en su comunidad, son fuente de motivación para seguir desempeñando su labor como tutor.

En mi rol de estudiante, me motivaba ver como se lograban progresos en la comunidad, que con este programa se puede ayudar a nuestras comunidades y que todo se debe a los actos de servicio que realizábamos como grupo.

Como tutor me motiva mucho ver esa evolución de los estudiantes, que cada día progresan, que cada vez desarrollan más sus características, sus cualidades. La amistad misma que he generado con los padres de familia, con la comunidad, con todos.

Un tutor PAS

Aunque seguramente existen otras fuentes de motivación que hace que los estudiantes y tutores deseen continuar estudiando, se identificaron las siguientes: la motivación que nace del estudio del currículo, la motivación que surge del servicio a los demás, la motivación que emerge a medida que las interacciones con otros aumentan y se estrechan lazos de amistad con otros, y la motivación que suscita el percibir el cambio en otros.

En cuanto a la segunda parte de la pregunta que explora por qué algunos se retiran del programa mientras que otros continúan, las entrevistas mostraron que en ciertos casos los estudiantes se retiran por circunstancias fuera de su control. No todos los que se retiran lo hacen por una decisión en contra del programa mismo, sino que son un reflejo de ciertas circunstancias en sus vidas. Por ejemplo, un tutor describiendo su participación en el grupo cuando era estudiante explica que:

Yo estaba estudiando en el SENA. Entonces como estaba haciendo mis prácticas tuve que ir a otro lugar para hacer mis prácticas. Entonces estuve por fuera por unos siete meses. Pero una vez que volví me vincule de nuevo al grupo. Como el grupo se reunía por las noches era más fácil porque yo estudiaba así hasta que terminamos.

Tal parece que la razón principal de este tutor para retirarse del programa fueron sus circunstancias de vida, porque el otro programa educativo en el cual estaba participando había cambiado y él necesitó irse por un período de tiempo. Sin embargo, como el programa PAS se encontraba en su propia comunidad, sabía que una vez regresara podría reincorporarse al grupo y terminar, y así lo hizo. Por otro lado, la flexibilidad del programa para que el estudiante saliera en un punto y volviera a unirse (ya sea a su mismo grupo o a otro) permitió que no hubiera una deserción en este caso particular. De alguna manera la decisión era más de pausar su participación en el programa y no tanto de abandonar o salirse de él.

Otros factores que influyen en la deserción de los estudiantes son las diferentes “crisis” que surgen en el camino. Por ejemplo, hablando de su experiencia como estudiante un tutor explica:

Y ahí comenzamos... Luego de eso el programa pasó por una crisis. Empezó porque la gente ya no quería venir y también el invierno se metió y complicó un poquito las cosas. Pero luego el tutor hizo una reunión y fue de casa en casa a hablar con nosotros y con nuestros padres. Entonces los padres de familia se comprometieron a mandarnos de nuevo a la clase y el grupo empezó a estudiar.

Algunos salieron de la comunidad a trabajar. Quizá en ese momento dábamos prioridad a ciertas cosas como el fútbol, luego el softbol, el campeonato por las noches. Nosotros nos íbamos para allá y a las fiestas también. No íbamos a dos clases y ya después no queríamos volver. Entonces el tutor nos buscaba, nos hacía entrar en razón y así volvíamos a la clase.

La verdad que el programa desde que llegó allá ha sido bueno. Si no íbamos a tres clases entonces él (tutor) iba, nos lavaba, nos enjuagaba y nos colgaba. Había mucha confianza con él. Y después venía mi mamá y nos regañaba. Creo que había mucha preocupación de parte de los tutores y deseos de ayudar. Pero también nosotros habíamos escrito esa carta al principio, de que nos comprometíamos...

Un tutor PAS

Así entonces, las razones por las cuales mermaba la motivación para participar en el programa respondían, en cierta medida, a factores externos como el clima y la lluvia, opciones más atractivas de diversión que el estudio, como eran los campeonatos de fútbol, softbol y las fiestas. Sin embargo, el programa enfrentaba estos desafíos a través de las visitas y reuniones con los padres, que servían para afianzar el apoyo de estos al programa y asegurar que sus hijos asistieran regularmente. Hay que reconocer igualmente la labor del tutor como fuente de ánimo y motivación.

Otro tutor expande sobre la relación con los padres y el impacto que esto tienen en la participación de los estudiantes de la siguiente manera:

Al comienzo nosotros visitamos a los padres, les presentamos el programa y les gustó mucho. La relación que tenía el tutor con los padres era similar a la que tuvo mi tutor cuando empecé a estudiar. Había un compromiso de que los sábados nos reuníamos y que los padres los mandaban. El grupo era bueno. Era diverso. Había unos que eran más tímidos. Y entonces empezó toda esa relación con los padres hasta el punto que esa preocupación de los padres que ellos vinieran a la clase era bastante. O por ejemplo que ellos fueran a su clase, porque aprendían a leer y escribir mejor, a comportarse mejor. Por ejemplo (a los jóvenes) no les iba bien en el colegio. Entonces los padres se reunieron entre sí y nos invitaron a nosotros para hablar sobre por qué a los hijos les iba mal en el colegio. Los padres y yo sabíamos que ellos habían aprendido mucho desde que habíamos empezado. Y cuadramos la reunión con los padres y los muchachos nos hablaban, con pena. Y dijeron las razones de por qué les iba mal, se quedaban jugando, que los profesores no entendían, o que ellos se salían de clase. No era que no sabían. Entonces la relación de los padres hacia el tutor era bien buena. Se podía hablar de manera clara. Se podía regañar. Todavía hay esa relación. Que usted no dio clase el fin de semana, por ejemplo, porque estaba en una capacitación. Le avisaba a los estudiantes y no a los padres, entonces venían a preguntarme que por qué. Había esa relación tan íntima, por la preocupación que era tan grande.

Un tutor PAS

Aunque los datos de deserción del programa no son claros debido a que en las estadísticas del programa y en los informes de coordinación no se reflejan tan claramente, lo que se puede concluir en esta sección es que existen ciertos factores que ayudan a motivar a los estudiantes a continuar en el programa y otros que limitan su participación.

Ahora bien, en cuanto a la motivación como expresión de agencia se puede decir que proviene de varias fuentes y que es influenciada por varios factores, pero que a medida que los estudiantes y los tutores empiezan a actuar y a ver los frutos de sus actos aumenta su motivación y a la vez su capacidad de actuar, y su agencia continúa desarrollándose.

El servicio

Uno de los elementos fundamentales encontrado en este estudio a manera de fortaleza del programa y que establece una relación con el sentido de agencia en los estudiantes es el componente de servicio, base del programa. Como se explicó anteriormente, el currículo está diseñado para que el servicio a la comunidad, es decir, la ayuda desinteresada a otros, sea un componente básico y central del programa. Esta organización curricular, que se basa en decisiones pedagógicas y metodológicas de FUNDAEC tiene varias implicaciones, pero aquí nos concentraremos en los resultados de esta decisión en cuanto a la apreciación de conexión con otros, la percepción de haber logrado algo y de ver el fruto concreto de sus acciones, como expresiones del sentido de agencia de los participantes del programa y como parte del ciclo que los motiva a continuar actuando sobre su entorno.

Uno de los elementos mencionado fue la importancia de la conexión e interacción con otras personas, elemento al que se atribuye la motivación de los estudiantes para continuar en el programa. Sin embargo, esta conexión o interacción implica un grado de ayuda, no es una interacción cualquiera. En este contexto la interacción con otros en el programa es vista desde la perspectiva de brindar un servicio o ayuda a los demás.

Al respecto un estudiante explica:

Ayudar, capacitarme para ayudar a las demás personas y en especial a los niños. Que haya más persona que se preocupen por el mejoramiento de la comunidad. Capacitar para que otras personas también se motiven a capacitarse. Porque es importante, porque siempre me he visto como una persona con responsabilidades para colaborarle a los demás.

Y otra joven dice:

En el programa siento que desarrollo mucho más la mente, puedo captar rápidamente las cosas. Y pues también me ha ayudado a socializar, por las prácticas que hacemos, por los actos de servicio. Porque igual yo era un poco penosa. No hablaba. Y ahora socializo más.

Además, el ayudar a otros convierte a los estudiantes, en algunos casos, en líderes comunitarios. Por ejemplo, un egresado explica que a partir de su estudio en el programa las personas saben que pueden contar con él para ayudarles y que van a su casa a pedirle ayuda.

Pues que ahorita muchos niños vienen aquí, nos preguntan tareas, les ayudamos. Señores también que están estudiando piden ayuda, les colaboramos. Yo ya estudié y terminé hace años pero ahora uno recuerda algunas cosas. Pero, por ejemplo, los niños de la comunidad que están en primaria y tienen preguntas vienen y nosotros les ayudamos. Los adultos mayores también vienen a pedir ayuda.

En cuanto al sentido de logro que se alcanza a través de los actos de servicio a la comunidad y la motivación que se desprende de ellos, un estudiante explica:

Porque si uno empieza algo hay que terminarlo. Pues me motiva porque es un programa que nos va a servir de mucho. Por ejemplo, ahora a nosotros nos toca una práctica de cómo prevenir las enfermedades, el dengue, darles charlas a las familias, recoger las botellas, las latas, las llantas... Es un programa que siempre se va a desenvolver en una comunidad y uno puede ayudar a la comunidad también.

Y otro estudiante habla así:

El impacto del programa en mi vida ha sido el de servir a la comunidad. Servir a la gente. De pronto cuando digo comunidad solo me refiero a mi contexto de acá. Pero cuando digo a la humanidad también hablo de otros lugares donde me muevo, incluyendo Lorica y otras partes. También en otra comunidad donde yo voy les he propuesto llevar el programa allá.

Es mediante el servicio, a través de ayudar a otros, que los estudiantes y egresados comienzan a desarrollar un sentido de logro, sentir que han hecho algo, y esto a la vez los motiva para seguir trabajando por transformar su entorno. Esta motivación, impulsada por el servicio que ellos brindan a la comunidad, es una expresión de su sentido de agencia en el sentido pues se sienten capaces de hacer y de actuar. Además, como menciona el segundo estudiante, esa motivación hacia el servicio se expande de su círculo más inmediato de su comunidad a otras comunidades y, por qué no, a la humanidad.

El tercer componente relacionado con el servicio que se identificó en las entrevistas fue la relación entre el impacto de esos actos de servicio y el sentido de agencia en los estudiantes. Aunque este tema se abordará en mayor profundidad en la segunda sección de este capítulo, cuando se mire la relación entre cambio y agencia, se menciona en esta sección ya que este cambio proviene del servicio que los estudiantes y grupos comienzan a realizar como parte del currículo del programa.

Un componente importante en la generación de agencia, según lo que se encontró en esta investigación, es ver que los actos o decisiones de las personas tienen un impacto, que pueden hacer la diferencia y que sí son capaces de efectuar un cambio. Ver las posibilidades existentes los anima, a la vez, a continuar actuando, y esto empieza a ocurrir a través del servicio activo de los grupos en la comunidad.

Como explica un tutor:

Cuando se presenta el programa ellos dicen ¡wow! Es la primera vez que no tiene que ser por fuera. Los estudiantes siempre han tenido que buscar la oportunidad por fuera. Pero el programa es grande porque viene de adentro y nos puede ofrecer una oportunidad. Pero el impacto es realmente grande cuando los estudiantes ya comienzan a realizar los actos de servicio. Porque ven que esos actos de servicio son desinteresados, no van con fines lucrativos ni nada eso. Ven que por ahí hay jóvenes que ni se esperaba que hicieran eso.

De esta manera el impacto del programa en las comunidades refleja el hecho que por primera vez las comunidades notan que hay un cambio ocurriendo en ellas, y que es un cambio generado por algo propio. Por un programa que consideran suyo, y por unos jóvenes que de pronto antes no habían considerado, pero a los que ahora ven haciendo actos de servicio, interactuando con la comunidad.

Reflexión

Un elemento que se volvió más explícito y se notó en las entrevistas fue el hecho de que los entrevistados, particularmente los estudiantes, mencionaron que su sentido de autorreflexión había aumentado a través del programa. Esto condujo a la pregunta de por qué sería que este elemento es importante y por qué los estudiantes lo recalcan como algo que los hizo sentir más seguros de sí mismos, con más deseos y capacidad de actuar.

Su capacidad de reflexionar sobre lo que está sucediendo a su alrededor, pero particularmente reflexionar acerca de su papel e interacción con su entorno, fue analizada en el capítulo anterior en el contexto del currículo mismo, pues este tiene un componente particular bajo esta denominación. Además del análisis que se hizo al currículo, a continuación se comparten algunas citas de entrevistas con los estudiantes activos y tutores sobre este tema.

Tal como lo explica un tutor PAS, el hecho de poder hacerse preguntas a sí mismo es la clave y punto inicial para cambiar como individuo. En este caso el cambio es a nivel familiar, pero comienza con auto reflexión:

El hacerse preguntas ayuda también a cambiar. Preguntas para sí mismo. Cómo puedo mejorar yo. Cómo puedo mejorar mi relación con mi mamá o mi papá que no les puedo preguntar cosas así. Porque inicialmente eso no tiene ninguna importancia. Antes no pensaban en eso. Cómo mejorar la comunicación entre ellos. Pero después si empiezan a tratar de hacerlo.

Por otro lado, un egresado del programa menciona como rasgos distintivos del programa y que lo diferencia del colegio, es que el programa pide de sus estudiantes un alto sentido de reflexión y que relaciona la teoría con la práctica.

La verdad lo puedo decir desde el colegio. Lo diferente es que acá no enseñan los valores humanos, espirituales y todas esas cosas. En el colegio uno va a aprender más que todo lo teórico. Y acá se convive tanto con las personas que se ve diariamente, y no sé. Es como para reflexionar más. Se reflexiona más que en el colegio.

La autoreflexión que sugiere los textos tiene que ver con una concepción del ser humano, en la que los estudiantes son capaces de entender lo estudiado y reflejarlo. Como lo explica un estudiante:

Pues qué te puedo decir. Que a medida de que uno va estudiando y va viendo todas las cosas que nos ofrecía el programa PAS se iban reflejando todas las características del ser humano, y todo lo que nosotros podemos hacer por nosotros mismos. Y eso es algo muy importante, y es algo que siempre va a quedar grabado en mí y en mi ser. Y nada. Y dar gracias.

Por lo que dicen los textos. Así se definen por lo que dicen los textos. Por todo lo que se puede leer, aprender. Estudiar en ellos que se puede reflejar en uno mismo. Y también por el hecho de que se ve, como también estude lo que son los grupos prejuveniles en esos libros llevan a muchas reflexiones que lo hacen

a uno cambiar mucho de pensamiento. Lo hacen motivarse para seguir.

Estudiante PAS

Con respecto a la relación de la reflexión con la agencia, en el proceso de reflexión los participantes comienzan a tomar conciencia de su entorno y también sobre las posibilidades que existen para ellos de interactuar e intervenir en él. Este punto se retomará en la siguiente sección cuando se analicen el tipo de cambios que fueron registrados en el trabajo de campo, particularmente aquellos que se empiezan a observar en el nivel individual.

Lenguaje, expresión, conocimiento y entendimiento

Otro elemento esencial en el desarrollo de agencia en los estudiantes y una manera como dicha agencia se hace notar es en el desarrollo del lenguaje y expresión de los estudiantes. A medida que los participantes sienten más confianza en su habilidad de expresarse también aumenta su sentido de que pueden incidir en ese mundo que pueden describir mejor.

El desarrollo de la expresión y el lenguaje es una de las áreas importantes del currículo del programa, ya que una de las áreas de este mismo es el lenguaje, y las capacidades que intenta desarrollar tiene que ver con la habilidad de describir el mundo a niveles cada vez más altos de precisión para así poder interactuar con este. La relación de las capacidades de lenguaje y el currículo fue descrita en el capítulo anterior, pero este se ve complementado con hallazgos en el trabajo de campo.

Algunos entrevistados explican que a través del estudio del currículo su nivel de expresión fue mejorando. Veamos:

...Y que también uno se va preparando intelectualmente. Porque al principio cuando entré yo era una de las personas que me daba pena hablar con el grupo. Que no quería leer al frente. Que lees un poco y explicás lo que entendiste, eso eran los mayores desafíos. Y hablar en público. Todavía me da pero ya mucho menos.

Egresado de PAS

Yo entré al programa PAS y tenía unos 16 años. A uno en las comunidades le da mucha pena expresar lo que piensa, su compresión de lo que entiende, le da a uno como pánico escénico. Entonces en el programa PAS lo que aprendí fue mucho. Estaba en el bachillerato pero hay cosas que uno no logra ver o entender, y el programa PAS reforzó toda esa parte intelectual y también espiritual... Y claro que lo llevábamos al campo de la acción. Crecí mucho intelectual y espiritualmente.

Egresado PAS

Mi comprensión de lectura, de escritura. Mi expresión. Y eso es gracias al programa PAS... Y también obviamente en el servicio. Trabajar con las personas y hablarles es algo que se aprende poco a poco. Entonces el programa PAS con sus prácticas y todas sus investigaciones ayudó a que desarrollara todas

esas habilidades.

Egresado PAS

Para los estudiantes, entonces, el poder expresarse mejor, el poder hablar frente a otros, el poder expresarse, les da confianza para interactuar con otros. Esta interacción a la vez lleva a un aumento de confianza que conduce a uno mayor interacción. En este proceso, la capacidad de interactuar, de actuar, y, por lo tanto, de agencia, aumenta mediante un ciclo que se refuerza a sí mismo.

El poder expresarse también puede tener incidencia en las relaciones interpersonales y, particularmente, en las relaciones familiares. Un egresado lo explica:

Sí. Fue cambiando mucho. El modo de comunicarse entre mis papás y nosotros. Pues siempre fue de mucho respeto, eso nunca se ha podido negar, el respeto hacia mis papas siempre ha estado primero. Pero el participar en el PAS y ver mucha más unión. Porque mi papá no solo era mi papá, sino que también era mi compañero de estudio, mi amigo. Y como que entrelazó mucho esa confianza. Les empecé a contar cosas de mí. De mis estudios, de cómo me iba. Porque ellos siempre confían en uno en cuanto a los estudios. Pero uno sabe que pasa por momentos difíciles que tiene que hablar con alguien. Pero entonces eso me ayudó a poder contar con mis papás en esos momentos y decírselas cosas. Como todo, hay momentos difíciles, hay momentos que uno tiene dificultad con los papás. No creo que eso sea nada del otro mundo. Hay momentos que se presenta entre mis papás, digamos una discusión, pero no son discusiones con insultos, pero digamos el excederme un poquito en llegar tarde. Digamos, si me dicen que llegue a las 10 y llego a las 10:30 entonces me dicen que me estoy pasando de los límites que me están dando. Pero creo que en estos años me están dando más libertad. Como de ser más autónomo. Y de ponerlo a prueba a uno. De ver como estoy aprovechando esa confianza que ellos me están dando.

Egresado PAS

En este caso particular, la familia entera estaba involucrada en el programa PAS, de tal modo que poder hablar ayudaba a sus interacciones familiares más interesantes. La madre era tutora, y el padre, hijo e hija eran estudiantes de un grupo. Sin embargo, todos estaban estudiando juntos y eso ayudaba a estrechar los lazos familiares. Pero más que todo, aprender a expresarse mejor ya no solo tenía que ver con poder describir cosas externas sino poder expresar sus sentimientos o sus deseos a su familia y por lo tanto ayudaba a mejorar las interacciones al interior de la misma.

Otro elemento importante que mencionaron los entrevistados es que el mejoramiento de la expresión también tenía un contenido. Es decir, aprender a expresarse no solo es hablar por hablar, sino que tiene que haber algo que se está expresando. Para los estudiantes PAS, este *algo* es lo que ellos llaman conocimiento. Al conocer, al entender, su expresión se ve enriquecida y no solo es una expresión herself.

Por ejemplo, un egresado explica la diferencia entre el programa PAS y un programa de enfermería a nivel técnico que acaba de culminar:

Bueno creo que he tenido la oportunidad de participar de otros programas diferentes a este, de educación también pero donde se ve la diferencia. Ahora terminé enfermería y me daba cuenta de que la corporación donde estaba estudiando, aunque tenía ese motivo de educar a sus estudiantes por encima de eso se veía el interés económico de la misma corporación. Pues ellos dicen una cosa, nos interesa que ustedes aprendan, pero uno que está metido en el programa se da cuenta de que a ellos casi no le interesa eso. Les importa más la parte económica. Que si usted no paga no entra, que si no paga no puede hacer esas prácticas. Acá eso es lo que está a un lado. Más que todo se ve el interés de que los participantes aprendan. Eso es lo diferente que veo.

En cuanto al conocimiento y la motivación, tema que ya se ha explorado anteriormente, un egresado explica:

El PAS si despierta las ganas de aprender. Es que desde que vi los primero libros me di cuenta que eso no lo sabía. O aun cosas que había visto en el bachillerato. Temas que no me acordaba que había visto. Y como seguía aprendiendo sentía más motivación.

Y otro dice:

El conocimiento. No sé. Pienso que eso es algo de cada quien. Se puede decir que es algo innato. La ansiedad de conocer más cosas. Porque todas las personas no somos así.

Eso. Esa sed de conocimiento. De seguir conociendo. De que aumentar más mi capacidad tanto de lectura, de escritura, de comprensión.

Otro egresado explica que es ese mismo conocimiento, que no solo motiva a continuar, sino que también es la razón misma para inscribirse en el programa:

Conocimiento. No esperábamos ninguna otra cosa. No esperaba ir a la universidad, o ganarme una beca. No era nada de eso. Un conocimiento nuevo. De pronto una madurez intelectual. En qué forma, en que acá uno termina bachillerato, y alguien dice que quiero estudiar derecho pero uno no sabe qué es derecho. Entonces de pronto uno buscaba esa forma porque daba mucha claridad.

En cuanto a la relación entre dicho conocimiento y un aumento de la conciencia otro egresado explica:

Claro. Me iba concientizando más de las cosas. Me concientizaba de muchas cosas. Qué puedo decir. Como a veces uno tiene un concepto de las cosas y al estudiar esos textos todos esos conceptos que tiene se van cambiando por ese conocimiento que se va adquiriendo. A veces uno piensa algo de una cosa y al leer los textos se da cuenta que no era como pensábamos sino que era diferente. Íbamos teniendo más conciencia.

Sin embargo, esa conciencia aumenta porque también el conocimiento se ve articulado a la práctica y no es aislado. El conocimiento se pone en práctica en el contexto del servicio y a la comunidad, tema que también hemos explorado anteriormente y sobre el cual un egresado explica:

Pues eso que desde que uno comienza un proyecto ya sea educativo, como fue este al momento de

empezar, las expectativas son de al final hacer las cosas bien y de saber cómo hacerlas. Así lo estábamos estudiando que esto que estamos aprendiendo aquí lo vamos a poner en práctica en la comunidad, esa era una expectativa de poner en práctica lo aprendido.

De esta manera, el conocimiento, la expresión y la práctica se vuelven elementos esenciales en el ciclo de generación de agencia, ciclo que este trabajo investigativo tiene como propósito entender y conocer sus componentes.

II. Incidencias de agencia

El tercer y último objetivo de este trabajo es mostrar las maneras como un sentido de agencia puede incidir en las vidas de los estudiantes del programa. Para hacer esto se ha determinado que, en base al marco teórico descrito en capítulos anteriores, la agencia entendida como capacidad de actuar, se ve reflejada finalmente en un cambio. Si hay cambio entonces se está ejerciendo agencia. Si no hay cambio, y las cosas permanecen igual no hay agencia.

Es con base en este entendimiento de la relación entre agencia y cambio que esta sección se ocupa de los cambios descritos por los entrevistados, cambios que muestran que se está ejerciendo algún tipo de fuerza para lograrlo. El planteamiento de este trabajo es que esta fuerza para el cambio es el sentido de agencia humana.

Para poder abordar la noción de cambio se determinaron una serie de categorías que fueron las más relevantes en las entrevistas realizadas. Cambio a nivel del individuo, cambio a nivel de la familia, cambio en la comunidad y cambio en las estructuras de la sociedad.

Cambio individual

El primer nivel de cambio que se puede notar en los estudiantes del programa PAS es un cambio individual. Este cambio es descrito por los mismos estudiantes, sus tutores o sus padres, pero incluye el cambio de actitudes, de comportamiento y hasta de modos de pensar. El cambio individual implica un cambio a nivel de la conciencia del individuo y de su forma de ser.

Algunos entrevistados reflexionan sobre su propio cambio de la siguiente manera:

También mi carácter era muy fuerte. El programa me ayudó a cambiar eso. Aprender a tener otra idea,

aprender a escuchar a los demás. Que cada uno tiene su punto de vista. Porque yo siempre mi punto de vista lo defendía al final aunque sabía que estaba equivocado. Entonces estar en el programa me ayudó, a que realmente lo que yo decía no era lo correcto algunas veces. Y también la paciencia que los tutores tenían con el grupo. Eso creo. El servicio también ayudó. La motivación de los padres de familia al grupo. no era así como regaños. Era como consejo. De que mire el programa, ustedes mandaron una carta, se comprometieron al programa. y mi mamá decía, mira que tú has cambiado, ya no sales con groserías, ya no eres tan patán como antes. Y entonces uno pensaba será que si estoy cambiando. Esas eran las preguntas.

Un tutor PAS

Lo más importante que he aprendido ha sido aprender a vivir aquí. Aprender a vivir con los que me rodean. A tenerle paciencia a las personas. Yo antes no era así. No era tolerante.

Pues la forma de pensar. Pues ya no es igual que cuando uno estaba iniciando que ahora que llevo bastante. La forma de pensar es diferente.

La diferencia es que he aprendido a manejar de pronto mi temperamento. Porque yo tenía un temperamento que todo me molestaba. He mejorado mi forma de ser, a tratar con las personas. A ser una persona más paciente. Entonces todo eso me ha ayudado. Por ejemplo hay veces en mi misma casa me molestaba pero ahora he aprendido a manejar más esas cosas. Eso es lo que más he cambiado. Son tantas cosas en la que me ha ayudado el programa.

El cambio. El cambio que me ha dado. Mi cambio en la manera de pensar y de actuar. Por lo menos yo antes pensaba que tenía como pensamientos de niños. Pero ahora pienso y tengo otras ideas. Digo cosas que van más allá, que ya no son elementales. Que antes hablaba cosas tontas, pero ahora hablo de cosas más interesantes. Que tienen sentido.

Un tutor PAS

A nivel individual el cambio es un cambio en la manera de pensar y de reaccionar en la manera de ser. Se podría decir que a este nivel el cambio es interno.

Sin embargo el cambio individual no solo puede ser observado por sí mismo, sino que otros miembros de la comunidad, los padres de familia y los mismos tutores empiezan a notar ese cambio en los estudiantes. Algunos tutores describen el cambio visto en sus estudiantes de la siguiente manera.

La diferencia es que ellos han aprendido a asumir más responsabilidad. También a ser un poco más tolerantes entre ellos mismos. Porque cuando se inició el programa se tenía mucha polémica. Lo que decía uno al otro le molestaba. Ellos han aprendido eso. Si se presenta algún problema ellos hablan y dialogan. A ser más responsables con sus padres, con sus obligaciones. Porque ellos llegaban a su clase, y que no pudo llegar porque tengo que hacer tareas, pero ahora saben mejor distribuir su tiempo. Y a trabajar con la comunidad. Ellos antes no se vinculaban con la comunidad pero ahora sí, por medio de actos de servicio.

El hecho es que algunos eran de esos a los que no les brindaban ese mayor cariño o los respetaban. A través del programa se veía que esto iba cambiando. Que los papás los llamaban y ya no contestaban de la misma forma grosera. O que sus compañeros ya no les contestaban con un palabrerío. Ellos ya empezaron a cambiar.

En el primer bloque es como que conocer un poco del manejo de las basuras por ejemplo. Cuando llegamos a la clase había un espacio de 5 a 7 minutos de descanso. La tienda quedaba cerca y el reguero que dejaban ahí. Y aunque uno les decía ahí hay una caneca su costumbre era tirar las cosas. En el primer bloque ese fue el primer cambio. Que al terminar la clase no dejaban basura. Que se paraban y tiraban la basura donde iba. En cada bloque hay un examen, pero también yo hacía un día de reflexión acerca de lo que habíamos

aprendido en el bloque. Y decían que en su casa tenían una caneca, que ya no tiraban las basuras al piso.

A este nivel del cambio individual lo que se puede notar es que los estudiantes comienzan a reflexionar sobre sus propias actitudes pero también sobre sus interacciones con otras personas.

En cuanto a las interacciones con los demás entrevistados mencionan cómo la calidad de sus interacciones ha mejorado a través de su participación en el estudio del currículo PAS.

Por ejemplo un primer nivel de interacción con otros es la conciencia de que otras personas también tienen algo que decir, algo que aportar y que no solo son las ideas propias las que son más valiosas o más importantes. Un tutor comenta acerca de su experiencia lo siguiente:

En las capacitaciones por ejemplo, una vez nos mandaron a llenar los libros en la casa para que cuando hubiera la captación estuvieran casi llenos. Y las preguntas que yo había contestado no eran correctas. Y yo borraba y colocaba lo que yo estaban diciendo. Entonces ese paso de escribir lo que otros decían era bastante interesante. Yo decía, bueno yo no decía, todos tenían lo mismo pero no era igual a lo mío. Entonces el pensar que estoy escribiendo las ideas de otros en mis libros daba mucho de pensar en mí. Estoy mejorando un poco eso. El comportamiento de no salirle con groserías a la gente cuando decían no es mejor así sino así. El no contestarle era un reto no salir y decir no es así. Porque inicialmente era así, yo decía yo lo tengo así y no lo voy a borrar. Así lo entiendo y no lo voy a borrar. Pero poco a poco fue cambiando. Uno no se da cuenta del tipo de cambio que tiene, pero la gente sí. Y cuando se lo dicen uno piensa, ¿será que si estoy cambiando? Y empieza a mirar con otros ojos y si he cambiado un poco.

Un tutor PAS

Esta anécdota es bastante interesante ya que muestra cómo el cambio individual es gradual, igualmente las implicaciones de dicho cambio en la interacción con otros. Por ejemplo, al principio el tutor estaba confiado de sus propias respuestas, en su propio pensamiento y no tenía deseos de escuchar las ideas de nadie más. Sentía que cambiar sus respuestas era prácticamente traicionarse a sí mismo y sus ideas, y que era aceptar lo que decían otros por encima de sus propias convicciones. Poco a poco empezó a considerar que otros podrían aportar algo a su conocimiento y avance, pero aún esto le costaba, y no reaccionar mal cuando lo corregían. Sin embargo, poco a poco fue cambiando, pero también fue su capacidad de auto reflexión, lo que lo ayudó a notar que sí estaba cambiando, que estaba aceptando ese cambio para seguir cambiando. Este ejemplo muestra cómo pueden surgir los cambios a nivel individual y cómo estos se reflejan en las relaciones con otros.

Cambio a nivel familiar

Otra categoría de cambio que se notó en las entrevistas fueron los cambios que se empezaron a notar a nivel de la familia. La familia es el primer entorno de socialización y es ahí donde, por un lado, los estudiantes se dan cuenta de sus cambios hacia sus familias, y sus familias se dan cuenta de los cambios en sus hijos o hermanos.

De manera similar a los cambios a nivel del individuo, los cambios a nivel familiar, en un nivel básico, tienen que ver con un cambio de actitud. Entre los cambios más sobresalientes nota el cambio en el respeto hacia los padres, en el lenguaje que se utiliza con ellos y en la obediencia hacia ellos. Por ejemplo algunos estudiantes comentan:

Gracias al estudio, hoy soy un poco más humilde en el hogar. De pronto a veces yo no he sido mucho de pelear con la mujer pero ahora soy más humilde, con la mujer, y con la hija más. Trabajamos más como en equipo. Eso ha sido una de las cosas que se ha dado acá.

Estudiante activo

Durante el estudio, se puede decir que al momento de interactuar con mi familia se veía más la unión. A veces esos textos nos decían tantas cosas que las poníamos en práctica con la familia y era más fácil realizarse una actividad o algo del hogar. Se dialogaba de una manera distinta. Se trataba de hacer las cosas como con más rectitud y de buenas maneras. Tratar de llevar todo a un nivel más civilizado.

Egresado PAS

Pues yo creo que el saber administrar nuestros propios recursos, nuestros propios, las cosas con las que no dan de vivir, el saber administrar esas cosas, como lo económico y todo. Es como que aprendí algo y se hace con la familia. La administración de los recursos con los que contamos acá en la familia. Pues se hace se cultiva, los ingresos que hay, como se distribuyen y todo.

Egresado PAS

En estos tres extractos se puede notar que en un primer nivel el cambio de actitud es del estudiante mismo. Este describe como ha desarrollado ciertas cualidades que le ayudan en su interacción familiar. En este caso, con su esposa y con su hija. En el segundo extracto la relación con la familia también es descrita como el espacio donde se comienza a poner en práctica lo aprendido. Ya el cambio que se notaba no solo era del cambio de actitud de un miembro de la familia sino de la manera como todos se relacionaban, toda la familia comenzaba a comportarse de manera diferente. En el último caso la relación entre la familia ha causado un cambio no solo en sus interacciones sino también en la manera como manejan su situación financiera y de distribuir sus recursos familiares. Nuevamente están poniendo en práctica lo aprendido en los textos, pero en este caso ya no solo son actitudes o cualidades sino elementos de administración que tienen un impacto en la productividad familiar, y finalmente en su propio bienestar económico.

Por otro lado, los padres también notan el cambio en sus hijos. Estos cambios nuevamente comienzan con un cambio actitudinal, pero también hay indicios de cambios a otros niveles. Algunos padres de familia comparten lo siguiente acerca de lo que han visto en sus propios hijos:

Él era agresivo, grosero, respondía y ya hoy en día no. Usted le habla y le contesta, le responde con seriedad. Ese es el cambio que he visto en mi hijo.

Padre de familia

Un cambio. Imagínese usted. Lo que dice la gente de esta nueva generación. Yo le doy gracias a Dios que mis hijos están bien educados. No están tomando. Salen de la casa y yo estoy tranquila de que si salen no van a pegarle a nadie o a meterse en problemas. Mi nieta me dice que no se va a casar hasta que no estudie. Yo le digo que no vaya a quedar, pero ella quiere estudiar. Yo pienso que eso a ella la ha hecho cambiar mucho. Es muy diferente a cuando empezó.

Padre de familia

Se volvió una joven más responsable. Porque usted sabe que los jóvenes no le ponen mucha atención a las cosas. Que no le importa mucho la comunidad o esas cuestiones. Y a partir del momento que ella ingreso al grupo se empezó a interesar en las cosas de la comunidad, empezó a desarrollar el espíritu de liderazgo, a preocuparse mucho por la gente. Y a prepararse mucho para la vida. Porque esos libros que ellos estudian la preparan en todos los aspectos. Tienen unos tutores muy buenos.

Padre de familia

Según la apreciación de sus padres, sus hijos muestran cambios notables a lo largo del estudio del programa. Por un lado, estos cambios tienen que ver con las actitudes que tienen sus hijos frente sus padres, particularmente su manera de contestar o interactuar con ellos, lo cual es consistente con los mismos cambios que los estudiantes mencionan notar en sí mismos. Otro cambio que notan los padres es en las aspiraciones que empiezan a tener sus hijos o nietos, lo que quieren para su futuro. Por ejemplo, en el segundo caso, una abuela menciona que su nieta explícitamente ha cambiado su postura frente a la educación y el matrimonio, pero sus metas son de seguir estudiando y no casarse inmediatamente. Otro parente de familia también destaca los cambios a nivel de las interacciones con la comunidad. Nota que su hijo ha empezado a desarrollar un espíritu de liderazgo y de ayuda a los demás.

Otro tipo de relación a nivel familiar son las relaciones entre esposos. Ya no son relaciones entre padres e hijos sino entre dos individuos, donde tradicionalmente el papel de uno de los individuos es visto como de sumisión frente al otro. Aunque las entrevistas no estaban diseñadas para abordar cuestiones de género, y mucho menos de matrimonios, algunos de los entrevistados compartieron los cambios que han notado en su propia concepción como individuos, en este caso como se ven a sí mismas como mujeres, y a la vez cómo este cambio en esta concepción ha tenido repercusiones en sus matrimonios.

Por ejemplo, una tutora describe la manera como su esposo tenía dificultades para que ella estudiara y participara en las actividades del grupo ya que esto implicaría ausentarse de la casa y dejar de cumplir con su labor de esposa:

Sí. Cuando estaba de participante pensé en salirme de programa, todavía no era tutora. Porque tuve problemas con mi esposo, con mi familia, porque él como que no aceptaba que la mujer no estuviera pendiente solo de él, sino que estuviera desempeñando otros roles, haciendo otras cosas. Que tenía que estar ateniéndolo a él y al bebé.

Sin embargo, con el paso del tiempo esta tutora cambió la manera de ver su aporte a su familia, su papel como mujer. Esto a la vez llevó a un cambio en su interacción con su esposo y la manera como éste comenzó a apoyar su participación en el grupo.

Como estudiante mis expectativas eran trabajar, conseguir eso es lo que uno piensa cuando va entrar. Es que bueno, estudiamos, conseguimos un certificado, vemos qué vamos a hacer. Pero a medida que uno va conociendo el programa se da cuenta de que hay otras cosas que hacer. Que se puede hacer otras cosas, que se puede presentar un servicio sin interés. Que sin necesidad de tener un título uno puede hacer muchas cosas. Y que también que uno puede progresar sin necesidades de tenerle miedo al esposo. Sin necesidad de que él sea el que traiga todo, sino que uno también puede aportar al hogar.

Digamos que si porque he logrado que mi esposo reaccione y capacite que soy capaz de aportar algo. Ya en estos instantes sí me ayuda, sí me colabora. No era como al inicio que me limitaba. Ahora si me ayuda, me cuida al niño si tengo que salir.

Y cuando se le preguntó que estaría haciendo si no hubiese participado en el programa, si su relación con su esposo nunca hubiera cambiado, si su noción de su papel de esposa y mujer nunca hubiera sido cuestionada, ella explica:

En estos instantes, nunca lo había pensado. Me imagino que estaría esperando a que mi esposo trajera las cosas a la casa. Ahí, sin hacer nada, sin salir adelante, sin estudiar sin nada. Esa fuera mi vida. Porque estuve viviendo cuatro años con él y fue así. A penas dejé de estudiar, dejé de hacer todo. En cambio ahora con el programa no. Estoy estudiando, estoy apoyando con la coordinación, con la asistencia, estoy como tutora. Veo que estoy haciendo muchas cosas, igual como cuando era soltera. Porque yo antes también estaba en muchas cosas, proyectos con mujeres. De ahí uno también se enriquece porque tienen experiencia. Pero el problema de eso era que la organización nació con ellas y solo quiere que se queden ahí, y cuando vieron que los jóvenes se estaban moviendo ellas no querían porque de pronto lo veían como una competencia. No veían que uno podía representar un complemento. Y eso hizo que las cosas decayeran un poco. Pero ahora no, ahora vemos que si están colaborando más. No estaría estudiando enfermería. Estaría en la casa sin hacer nada.

En este caso particular el sentido de agencia de la persona se ve reflejado en su relación matrimonial. Antes se sentía incapaz de contribuir económicamente a la casa, bajo una noción prevaleciente que esta es la única manera de contribuir, que sus contribuciones no eran igual de importantes o válidas que las de su esposo. Además le tenía miedo a su esposo, y aunque antes de haber estado casada había vivido una vida bastante activa en cuanto a las actividades que realizaba, su mundo se había relegado al hogar

desde su matrimonio y el nacimiento de su hijo. Sin embargo, ella nota un cambio en sí misma, siente confianza en su capacidad de aportar al hogar, en su capacidad de participar en cuestiones comunitarias y su capacidad de seguir estudiando y capacitarse como enfermera. En este caso se puede notar la noción de agencia íntimamente ligada con su sentido a mujer y esposa.

Cambio en la comunidad

El tercer nivel de cambio que se estableció en las entrevistas fue el cambio en la comunidad. Este cambio es uno que va más allá del cambio individual y familiar e involucra a números más grandes de personas. Estos cambios también surgen de los cambios a nivel familiar, que se van cimentando en los cambios dentro de la familia, pero que se vuelven más aparentes que otros y de donde comienza a surgir la legitimidad y reconocimiento del programa.

Estos cambios comienzan a partir del sentido de grupo y pertenencia que genera el mismo grupo PAS, ya que es la primera instancia donde el estudiante pasa de ser no solo un individuo, o un miembro de familia, a ser parte de un grupo de amigos con un propósito compartido. Este sentido de equipo, de no sentirse solo, parece tener una influencia sobre la confianza de los participantes del programa y por lo tanto en su confianza en su capacidad de actuar y de hacer cosas.

Por ejemplo un estudiante explica que lo que más le gustó del programa fue el trabajo en equipo.

Cuando se trabaja con un programa de estos se tiende a unirse más con las demás personas. Primero, que al momento de reunirse y estudiar los libros hay una unión. Interactuar más con las personas. El impacto es esa relación y ese conocimiento en conjunto que se adquiere entre todos. Todos tenemos la misma conciencia se puede decir.

Ese grupo de amigos ayuda a que los estudiantes se sientan cómodos de explorar sus preguntas y avanzar juntos. Una estudiante explica:

Una de esas cosas es que no me siento como decirlo así, no me siento alejada. Me siento como en familia. Me siento a gusto. Hablamos de ciertas cosas que nos han pasado en cuestión de nuestros estudios. No me siento como un bicho raro frente a ellos, me siento en familia y a gusto frente a ellos.

Y por otro lado, un parent de familia describe cómo ese grupo también ha tenido un impacto sobre la comunidad misma:

Bueno, este programa ha unido mucho a la comunidad. Aún nos falta. Pero usted sabe que todo tiene un

principio y un final y vamos en un proceso. Este es un proceso que se da en las comunidades y vamos por buen camino. Hay que seguir insistiendo, uno nunca puede parar. Ya la gente se está preparando mucho más y en eso está la educación de las personas, de la transformación. Eso no es de la noche a la mañana. Yo insistí mucho en eso la otra vez, por las pocas oportunidades que tenían los jóvenes para estudiar. Y gracias a Dios crearon ese otro programa de apoyo a líderes, porque terminan el bachillerato y tienen otra perspectiva para seguir estudiando.

Entonces el grupo es el primer ambiente donde los estudiantes comienzan a sentir confianza para actuar sobre su entorno. Empiezan a reflexionar sobre lo que pueden hacer, y a realizar actos sencillos de servicio que les ayudan a ver que sus acciones pueden tener una influencia a su alrededor. A la vez este entusiasmo del grupo comienza a animar a la comunidad misma y a ser un ejemplo de las cosas que pueden suceder. Un tutor explica esta situación de la siguiente manera:

Cuando otra vez los jóvenes tienen esos actos de servicio y se dan cuenta de que podían hacerlo ellos desde antes pero no hallaban la forma de cómo hacerlo. Que la comunidad ve la preocupación pero no ve la solución. Entonces cuando estos jóvenes ven la solución y empiezan a aplicarlo en problema entonces la comunidad dice por qué no hicimos eso desde antes. O también uno ve qué dicen que lo haga el municipio, o el líder comunitario. Pero cuando lo están haciendo personas y jóvenes sin obtener ninguna recompensa económica, entonces ellos ven que ellos mismos también lo hubieran podido hacer.

El hecho de que la comunidad empiece a sentir que ellos también pueden resolver situaciones es un ejemplo de que el sentido de agencia que se acrecienta en los mismos estudiantes no se limita a los integrantes del grupo sino también a la comunidad a su alrededor que los atestigua. El ver que otros pueden generar un cambio sobre cuestiones comunitarias que afectaban a todos inspira a miembros de la comunidad a actuar.

A la vez que la comunidad encuentra en los jóvenes del grupo un ejemplo de lo que se puede hacer, los estudiantes también comienzan a ver a su comunidad de manera diferente. No solo como algo que está ahí sino como una fuente de recursos disponibles.

Y despertar en ellos esa, que no sé cómo decirlo. Como saber que la comunidad cuenta con muchos recursos. Y hay veces que uno espera que esos recursos sean explotados por personas de afuera, o de pronto no darles la importancia que tienen. Que en mi comunidad no hay posibilidades y que entonces yo me salga. Pero entonces que no te salgas. Porque la comunidad tiene recursos y hay que explotarlos, en el buen sentido de explotarlo.

De esta manera la relación entre la capacidad de los estudiantes de actuar aumenta a través de su sentido de pertenencia en un grupo, lo cual a la vez le demuestra a la comunidad que si pueden llevar a cabo acciones concretas para su propio beneficio. A la vez los estudiantes comienzan a ver que su comunidad no es un ente estático sino que es dinámico y que también cuenta con recursos propios, recursos que ellos mismos pueden canalizar y utilizar sin necesitar de salir o esperar a que otros de

afuera les solucionen sus problemas. Esta realización de que son capaces, con lo que tienen a su disposición, es un ejemplo concreto del aumento de agencia que tanto los estudiantes como la comunidad experimentan.

Sin embargo, esta interacción entre los estudiantes y la comunidad no es automática. Es una relación que necesita ser cultivada y trabajada. Un coordinador explica la diferencia que experimentó un grupo cuando involucró a la comunidad en un acto de servicio y frente a otro que no la involucró:

Cuando el grupo de... realizó la práctica de saneamiento ambiental era limpiar la calle que en ese tiempo no estaba pavimentada. Se hicieron dos, la primera fue limpieza de la calle sin hablar con la comunidad, entonces cuando hicimos el primer acto de servicio no se trasmittió a la comunidad directa. Pero la comunidad empezó a preguntar eso por qué lo están haciendo, para qué, quiénes están pagando, con quienes están trabajando ustedes. Esas eran preguntas que nos hacia la comunidad. Después dejamos como tres meses y volvió la calle y se ensució de nuevo. Entonces el grupo volvió y consultó y el mismo grupo reflexionaba que algo había faltado. Entonces eso que algo faltó fue la interacción con las mismas personas de la comunidad y el barrio. Luego decidimos hacerlo de nuevo pero ya tenía otro componente. Era hablar con las personas del barrio. Entonces nos dividimos en grupos de a dos y cada uno iba a visitar las casas, y diciéndoles lo que íbamos a hacer y por qué y para qué. Después se mostraron de acuerdo ahora si y muchos colaboraron. Dieron sacos. Algunos donde llegaban les daban agua para que se descansaran, que refrescaran. Y se colocó una valla alusiva a que cuidaran el espacio fisco. Entonces ellos sintieron que de verdad querían estar más libres de peligro, en este caso de los vidrios que los niños de la comunidad se podían dañar. Entonces dejaron de arrojar, y como nosotros habíamos puesto unos sacos estratégicos, y ellos empezaron a arrojar el material en esos sacos.

Esta anécdota muestra que el apoyo de la comunidad es necesario para que los grupos funcionen, pero que dicho apoyo no es automático. Este apoyo requiere de un trabajo consciente con la comunidad y de una interacción con propósito. A medida que esta interacción aumenta y que los grupos comienzan a avanzar por el currículo, y llega a haber más de un grupo en la comunidad, también el programa comienza a lograr cierto grado de legitimidad. La legitimación del programa frente a la comunidad es descrita de la siguiente manera por un tutor:

Uno de los impactos que he visto es que la comunidad ya sabe que están los grupos. Al principio no sabían. Los grupos llevaban tiempo pero la comunidad lo ignoraba, y fue a través de los actos de servicio que la comunidad se dio cuenta. Los papás hablan con migo de qué mira, tengo a mi hijo, cómo hago para que entre al programa. Entonces uno de los impactos fue cuando hicimos las reuniones comunitarias. A las reuniones comunitarias fueron poquitos, no fueron casi. Nosotros queríamos más participación, pero eso no nos detuvo. Seguimos trabajando con los actos de servicio, con la reunión comunitaria. Y la comunidad vio que si estábamos trabajando. Hicimos bastantes reuniones comunitarias donde llegaba mucha gente. Hubo una con temas medioambientales, y la comunidad participó. Viendo cuál era el problema, como se puede solucionar, que puedo hacer yo desde mí casa. Eso fue la participación en las reuniones comunitarias. Y que ya ahora por lo menos se habla del PAS. La gente ya sabe de los grupos, ya saben lo que hacen, se reconoce en la comunidad que se está trabajando.

Y otro estudiante explica que la interacción con la comunidad a través de los actos de servicio condujo a que se conociera del programa pero también que lo sintiera suyo y empoderada para levantarse a participar y apoyar a su manera a los grupos.

Pero se volvió más evidente cuando el acto de servicio social de manejo de los residuos sólidos que organizamos con los compañeros de nuestro grupo y también de otro grupo que iba más avanzando. Invitamos a toda la comunidad para presentarles el proyecto, y la introducción era explicarles qué era el programa PAS, cuál era su propósito, su currículo. Y ahí toda la comunidad se enteró bien de que era el programa, y que lo que aprendíamos ahí era para todos. Y obviamente ahí la comunidad se sintió empoderada para participar y colaborar con ese proyecto. Cada uno de ellos ayudó para que el proyecto se diera, con sus estrategias de cómo reducir las basuras. Cómo dividirnos dentro de la comunidad, organizar las calles, barrer, conseguir las canecas. Todo eso lo logramos con la ayuda de la comunidad.

Además de los cambios descritos anteriormente en relación con a la comunidad algunos entrevistados también comentaron acerca de los cambios que se empiezan ver en cuanto a la estructura económica, particularmente en sus propias familias, a medida que avanzan en el programa. Por ejemplo un estudiante se refiere así al impacto del PAS:

El impacto del programa PAS puedo decir que ha sido extraordinario. Porque son muchas las comunidades que hoy en día se están beneficiando. Y así como a mí me ha servido, a otros también y lo están poniendo en práctica. Y he hablado con ellos, unos me dicen que tienen peces, pollos, marranos. O que sembraron y vemos que no necesitamos una extensión de tierra para cultivar, sino que con un pequeño pedazo se puede. Y todo eso ayuda a la economía de la casa. Todo lo que siempre haces es en pro de la economía de la casa.

Aunque por ahora este tipo de proyecto es bastante pequeño y solo ayuda a la economía de una familia, de todas maneras es interesante mencionar que una mejora de esta índole podría tener un impacto en las familias de los estudiantes y poco a poco extenderse a otros miembros de la comunidad. Son cambios que se obtienen en el proceso mismo de transformación que el PAS genera.

Sin embargo, es importante mencionar que el cambio también puede ser peligroso. El cambio puede ser visto como un atentado a la manera como tradicionalmente se han venido haciendo las cosas, y puede llevar a la preocupación de que se pierda la estabilidad con la cual todos han aprendido a vivir. Un estudiante explica el peligro y la resistencia que encuentra el cambio en sus propias palabras:

Yo siempre le decía a mi mamá por qué me buscan problema si yo no me meto con nadie. Y ella me explicaba que cuando uno hace un cambio, y cuando uno se comporta de manera diferente que el resto de la sociedad, uno es un punto diferente. Y ellos van a querer opacarte.

Pero a pesar de los peligros que trae consigo el cambio y su potencial, los entrevistados aseguran que el impacto del programa en sus vidas ha sido grande y que no se imaginan dónde estarían en estos momentos de no haber participado en él.

Consideraciones teóricas

Después de haber explorado la manera como el programa PAS ayuda a los estudiantes a expresar y ejercer su agencia dentro del contexto del servicio a su comunidad y los cambios individuales, familiares y comunitarios que ocurren como consecuencia de dicho ejercicio, se retoman algunas de las consideraciones teóricas presentadas anteriormente en este texto.

Fueron tres las dimensiones construidas en este trabajo alrededor de las nociones de cambio social, agencia y educación. Veamos:

- *Cambio social:* Alteraciones que ocurren en la estructura subyacente de un objeto (en este caso particular el objeto es la comunidad) durante un periodo de tiempo
- *Agencia:* La capacidad de actuar de un sujeto la cual se encuentra informada por el pasado y orientada hacia el futuro.
- *Educación:* El mecanismo a través del cual se le posibilita al hombre aprender a discutir sobre su problemática, logrando actuar sobre la misma. Este mecanismo ocurre a través de un proceso de concientización y de acceso al conocimiento.

Ya que las características del currículo educativo mismo han sido analizadas en el capítulo anterior, nos limitaremos aquí a las consideraciones teóricas asociadas al cambio social y la agencia.

Tomando la definición de agencia como la capacidad de actuar del sujeto podemos notar que los estudiantes, a través del estudio del programa, comienzan a actuar de una manera cada vez más consciente y con un propósito definido de servicio hacia los otros. Ésta capacidad, que se ve informada por el pasado y orientada hacia el futuro, tiene en miras un futuro donde las cosas son mejores que el estado actual. Ya sea a nivel del individuo, de las relaciones con otros o con el medio ambiente, el futuro que se describe, y hacia el cual se trabaja, es un futuro mejor.

La investigación arroja además, luz sobre los elementos o componentes necesarios para poder ejercer dicha agencia. Entre los componentes analizados se demuestra que uno de los principales generadores de agencia es el servicio desinteresado hacia los demás, el cual es un componente fundamental del programa PAS. Por un lado, el servicio permite que los estudiantes comiencen a actuar, promoviendo

a la vez ver los resultados de su acción. De esta manera, y a través del tiempo, su sentido de agencia se acrecienta al darse cuenta del impacto que han causado.

Sin embargo, este actuar, aunque sea positivo, tiene que ir acompañado de un aspecto fuerte de reflexión que lleve a un aumento en la conciencia. En el caso del programa PAS, tales reflexiones se centran en la naturaleza del mismo joven y del papel que éste puede jugar en el cambio en la sociedad. Las reflexiones, además, ayudan a que el estudiante note la interconexión que existe entre sí mismo y su entorno y que vaya más allá de las limitaciones temporales y espaciales.

Retomando las consideraciones de Berger y Luckmann en cuanto la construcción social de la realidad, los estudiantes aportan que, sin duda, es el lenguaje y su capacidad de expresión lo que les permite interactuar con el mundo y causar un impacto sobre el mismo. El lenguaje permite que los estudiantes expresen sus propios pensamientos, que sean conscientes de ellos y que sean capaces de compartir estos pensamientos con otros. Además, el lenguaje ayuda a refinar las acciones, a reflexionar sobre ellas y a crear una conciencia colectiva de las mismas.

En relación con el cambio social, se partió de la idea de que los cambios que se verían serían principalmente en la comunidad, y en las estructuras subyacentes de la misma. Aunque esta idea de cambio social continúa siendo válida e implica una visión macro del cambio, la investigación arroja importantes muestras de que el cambio ocurre también en el nivel individual y familiar. De esta manera, el cambio social implica un cambio en el individuo, ya sea en sus propias actitudes y formas de pensar, y a la vez un cambio a nivel colectivo, ya sea en la familia o la comunidad. Ver el cambio solo a nivel de la comunidad no es suficiente ya que obvia los individuos que hacen parte de ella. Este enunciado no implica que para que ocurra un cambio éste deba primero ocurrir en un nivel u otro, sino más bien, apunta hacia una relación dialéctica entre el cambio individual y colectivo.

Conclusiones

Este trabajo de investigación surgió de la necesidad de explorar la conexión que existe entre la educación, la agencia humana y el cambio social. Su interrogante consistía en indagar sobre maneras en que estos se hacen explícitos a través del estudio de un programa educativo particular, el programa PAS, y entender que factores del programa podían, o no, ser generadores de cambio.

Al concebir la noción de agencia como la capacidad de actuar del sujeto, la investigación se ubicó en dos municipios del departamento de Córdoba, con la meta de entrevistar a estudiantes, tutores, coordinadores y padres de familia del programa PAS y así poder indagar sobre los diferentes elementos que ayudan a aumentar tal sentido de capacidad de actuar en los estudiantes del programa. Como complemento se analizó también el currículo del programa, tratando de encontrar puntos de incidencia entre el currículo y la generación de agencia, y de este modo entender las particularidades del programa que pudieran haber ayudado a los estudiantes a ejercer su sentido de agencia.

Con este propósito en mente se plantearon unos objetivos específicos cuya suma permitiera contestar la pregunta acerca de la posible incidencia del PAS en la agencia los estudiantes, y de ser así, cómo esta ocurría o de qué manera se manifestaba. Además, se planteó una metodología de investigación que ayudaba a contestar la pregunta con elementos de diseño etnográfico, de datos agregados y documental. Todo eso se hizo dentro de un marco teórico, en el que se hace un énfasis particular en las nociones de educación, agencia y cambio social como tres nociones interrelacionadas. Además, el trabajo se apoyó en la noción de comunidad, vista esta como el espacio de acción de los estudiantes.

Un primer aspecto del trabajo incluyó la revisión de algunas unidades de estudio del programa, seleccionadas previamente para tomar ejemplos de cada una de las cinco áreas en las cuales está dividido el currículo. De este análisis se pudo encontrar que aunque la palabra “agencia” no es mencionada explícitamente en los contenidos, la noción de esta como capacidad de actuar, es un eje trasversal del currículo. El trabajo encontró que el servicio era uno de los componentes más esenciales para que comenzaran a influir y lograr un cambio notable en su entorno inmediato, particularmente en sus familias y en su comunidad. Este componente ayuda a que los estudiantes tomen pasos concretos de acción con base en un plan diseñado por ellos mismos, y que vean los resultados de su acción. Estos resultados a la vez los motivan a notar que el cambio es posible, y de este modo aumenta su capacidad

de actuar. De alguna manera el servicio se convierte en un motor de agencia porque ayuda a que los jóvenes comiencen a actuar con pasos concretos, lo que conduce a acciones que tienen un resultado visible. Este resultado los motiva a seguir actuando y de esta manera se inicia nuevamente el ciclo.

Por otro lado, otro componente particular en el currículo que parece tener un impacto en la generación de agencia de los estudiantes es su capacidad de reflexionar. El proceso de reflexión ayudaba a que los participantes aumentaran su conciencia acerca de ellos mismos, de su papel en su entorno y de las posibilidades de cambio que existen. Poderse considerar a sí mismos como unos agentes activos es un elemento fundamental en el sentido de agencia pues para generar ese impulso inicial es necesario que se sientan capaces de actuar. Además, la reflexión les permite sentirse interconectados con el mundo que los rodea, luchando contra la apatía, la cual es uno de los obstáculos más grandes del actuar.

El ayudar a los estudiantes a conocer y explorar el entorno que los rodea es otro elemento que se encuentra en los libros. Este elemento se aborda en el currículo a través de las prácticas que tiene cada texto. Algunas prácticas están diseñadas para que los estudiantes conozcan la realidad física, lo cual los lleva a explorar variadas formas de interacción. Si los estudiantes no conocen el mundo que los rodea, no serán capaces de interactuar de manera consciente con su entorno y mucho menos incidir en su transformación. A medida que ellos conocen su entorno, su capacidad de interactuar con este aumenta y, consecuentemente, sus acciones se vuelven más concretas y adquieren mayor influencia.

Estos hallazgos explorados en el capítulo 3 a través del análisis de los textos del programa, fueron complementados con el trabajo etnográfico que se llevó a cabo en las comunidades. Por ejemplo, el lenguaje y el desarrollo de un vocabulario amplio para describir las cosas, resultó ser esencial para que los estudiantes pudieran empezar a explorar su entendimiento subjetivo del mundo y ver como este interactúa con el mundo objetivo que los rodea. Por esta razón, el primer cambio que empiezan a notar los estudiantes y sus padres es a nivel del lenguaje y un cambio en cuanto a la expresión. Para los estudiantes el poder expresar sus ideas, describir lo que ven a su alrededor y aprender formas de interactuar con el mundo es un elemento básico que les permite actuar dentro y sobre un mundo objetivo. Además, el lenguaje refuerza el sentido de agencia en ellos pues les ayuda a comunicar sus pensamientos a otros y a transcender de un actuar individual a una acción colectiva.

Por otro lado, el mismo componente de servicio que se analizó en los libros resultó ser la fuente de motivación para los estudiantes. La mayoría mencionaban que el servicio era la razón por la cual

habían seguido en el programa ya que a través de este comenzaban no solo a interactuar con su entorno sino también a tener un impacto sobre este. El servicio entonces, se convierte en el programa en un poder de retención, una forma de parar la deserción. El sentir que ellos podían hacer algo para el cambio era un sentimiento que les motiva a continuar actuando y querer descubrir otras maneras de lograr dicho cambio. De nuevo, esta motivación se encuentra íntimamente ligada al sentido de agencia de los estudiantes: por un lado, la motivación los impulsa a actuar o ejercer su sentido de agencia y, por otro lado, una vez ejercida su agencia y visto el cambio, sienten mayor motivación para seguir. De esta manera, la relación entre agencia y motivación encuentra su dialéctica a través del servicio, instrumento que les permite ser conscientes de su capacidad de actuar y motivarse a la vez por los cambios que empiezan a notar gracias a su actuación.

Con respecto a los cambios que después de unos meses de permanecer en el programa se empezaron a notar en los estudiantes se destacaban los individuales y familiares. Los de nivel comunitario no eran tan evidentes en todos los casos, mientras que la mayoría de los participantes y sus allegados si mencionaban haber experimentado un cambio drástico en su manera de pensar y de actuar. En este sentido resaltaban su cambio de actitud hacia sus amigos, sus padres y su comunidad y el aplomo y confianza con los cuales enfrentaban sus vidas. Aplomo y confianza que nuevamente se conecta con el sentimiento de ser capaces de causar un impacto en su entorno.

Aunque de esta investigación no se pueden sacar conclusiones tan abarcadoras como el afirmar con certeza que la “educación es una generadora de agencia” si se puede mencionar que cuando ciertos elementos particulares se encuentran presentes en un programa educativo, si puede contribuir a la generación de agencia en los estudiantes. Entre estos elementos se destacan los mencionados anteriormente como son: un aumento en la conciencia de su propio ser y de las posibilidades que tienen de ejercer un cambio; la capacidad de leer y poder describir más acertadamente su entorno para saber dónde y cómo interactuar con el mismo; un lenguaje que permite expresar y conectar el mundo subjetivo y objetivo para así efectuar cambios significativos y unos actos específicos, ya sea de servicio o de práctica, que ayudan a que dicha interacción comience a suceder paso a paso y que de tal interacción surja la motivación para seguir trabajando en pos de un cambio efectivo y duradero.

Este trabajo también deja ciertos interrogantes acerca de la naturaleza del cambio que se persigue ya que al principio ese cambio se veía más bien a niveles mucho más micro, y persiste la pregunta de cómo se puede llegar a cambios más macros en la sociedad. Por otro lado, también surge la pregunta

de los peligros que pueden existir cuando una sociedad empieza a notar trasformaciones en el *status quo*, o en la manera como se vienen haciendo las cosas. A nivel individual esto puede crear ataques a la persona pero puede ser que a nivel institucional o programático estos cambios puedan ser vistos como una amenaza a la manera como se han hecho las cosas y pueda causar tensiones. Por lo tanto, el entender por qué existen procesos o personas que se oponen a un cambio es un elemento que requiere de mayor exploración. Esto incluye entender el peligro y riesgo asociados a dicho cambio.

Otra cuestión que se sale del alcance de esta investigación y que queda pendiente para próximos trabajos, es el papel de las estructuras de la sociedad en este proceso de cambio y transformación a través de la educación. Siendo que se está trabajando dentro de un marco que resalta la dialéctica de la relación entre cambio y estructura, la investigación enfocó sus hallazgos más en la cuestión de cambio y no tanto de la estructura. Por un lado esto se debe a que la mayoría de los hallazgos se inclinaban más hacia el primero, pero también puede ser que la metodología de la investigación misma no resaltaba esta cuestión de la estructura. Además puede ser que el programa en si no lleva el suficiente tiempo para haber tenido un impacto significativo en las estructuras de las comunidades en las cuales opera.

La misma cuestión del tiempo también es importante resaltar. La investigación arrojó más ejemplos de cambios individuales y familiares que cambios comunitarios. Esto puede deberse al tiempo que lleva el programa instaurado, al enfoque mismo que se le está dando o al estudio de los materiales. Además, los cambios estructurales y comunitarios son mucho más difíciles de medir que los individuales, y es bastante complejo procurar un cambio en la comunidad en su totalidad por la complejidad de la misma.

Adicionalmente, valdría la pena prestar más atención a las cuestiones de género, sobre las cuales se hizo mención breve en el estudio, que pueden arrojar luz sobre la diferencia del impacto que tiene la educación en el hombre y la mujer para las dinámicas familiares y los cambios que se desprenden de una diferente conceptualización e interacción entre géneros.

En cuanto a las nociones teóricas sobre las cuales se basa este trabajo, los hallazgos ilustran la manera como puede ocurrir el cambio, los elementos que afectan la generación y ejercicio de agencia y las características que puede tener un programa educativo que busca incidir en ellos.

En conclusión, una educación que logra incorporar la parte práctica en su currículo, la que ayuda a sus estudiantes a reflexionar sobre su papel en el mundo, la que les ayuda a desarrollar su expresión y lenguaje y la que acompaña a sus estudiantes en el actuar (particularmente por medio del servicio), parece lograr un efecto sobre la agencia de sus estudiantes. A la inversa, puede decirse que la generación de agencia requiere prestar atención a los elementos mencionados previamente. Esta agencia, además, en el caso del programa PAS, se encuentra dirigida al cambio social. Este cambio ocurre a nivel individual, familiar y comunitario los cuales son aspectos del cambio social en su totalidad. Por lo tanto, los hallazgos de esta investigación corroboran la interconexión entre las tres nociones principales que informan este trabajo.

En cuanto a las áreas para fortalecer en el programa PAS es importante resaltar que los resultados encontrados se deben, en parte, al carácter pequeño del programa y su ubicación como educación no formal. Aunque dicha designación no es un reflejo de la falta de rigor del programa, si es una forma de ubicarse en un área que transciende los limitantes impuestos al pertenecer a la educación formal, como son, por ejemplo, la necesidad de incluir en el currículo educación física, música o computadores para mencionar unos ejemplos. Esto no desmerita la necesidad de estos temas y la importancia de ellos en la formación de los estudiantes pero el PAS no busca capacitar a los estudiantes en éstas áreas sino más bien incidir sobre su sentido de agencia. Por esta razón, la naturaleza no formal de programa le permite a FUNDAEC preservar la integridad el currículo, lo cual no pudo hacer con el programa SAT, el precursor del PAS, que logró incluirse como una alternativa de educación secundaria en Colombia bajo el aval del Ministerio de Educación, pero que se ha tenido que ajustar a requisitos tales como los mencionados anteriormente. Esta situación es una debilidad del PAS si se considera su expansión y crecimiento. Si el programa quiere quedarse en un tamaño pequeño puede continuar trabajando de manera no formal, pero si desea un crecimiento puede enfrentar las mismas dificultades del SAT en navegar la diferencia entre lo formal y no formal. El mantenerse pequeño, a la vez, limita el impacto que el programa pueda tener a gran escala.

Otra consideración importante para el programa, es que evalúe los impactos que está teniendo a nivel comunitario. Este trabajo resalta los cambios a nivel individual y familiar pero muestra que el impacto comunitario todavía no es abarcador. Sin embargo, este punto es uno que no se puede apresurar ya que una de las consideraciones teóricas exploradas fue la necesidad del tiempo tanto en el cambio social como en la generación de agencia. Puede ser que el tiempo requerido para llevar a cabo y notar un

cambio es significativo pero tampoco puede ser razón de no considerar como fortalecer esta área del programa.

Referencias bibliográficas

- Ahearn, L. M. (2001). Language and agency. *Annual Review of Anthropology*.
- Álvaro, D. (2010). *Los conceptos de 'comunidad' y 'sociedad' de Ferdinand Tönnies*. Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva (CEIC).
- Ávila, P. R. (2002). Las relaciones entre la educación y la cultura en Pierre Bourdieu. *Revista Colombiana De Sociología (Bogotá)*, 7, 1, 9-26.
- Barrera-Osorio, F., Maldonado, D., & Rodriguez, C. (2012). *Calidad de la educación básica y media en Colombia: diagnóstico y propuestas*. Bogotá Colombia: Universidad del Rosario.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2006). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bonilla, C. E., & Rodríguez, S. P. (1995). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá, Colombia: Centro de Estudios de Desarrollo Económico - CEDE, Facultad de Economía, Universidad de los Andes.
- Borsotti, C. A. (1984). *Sociedad rural, educación y escuela en América Latina*. Buenos Aires: UNESCO-CEPAL-PNUD.
- Bourdieu, P. (1985). *La educación francesa: ideas para una reforma*. Le Monde de l'Education. Marzo.
- Bourdieu, P., (1991). *El sentido práctico*. Taurus Ediciones. Madrid
- Cabrol, Marcelo, Székely, Miguel, Alfonso, Mariana, Bos, María Soledad, Duarte, Jesús, Rondón, Carlos, Schady, Norbert, ... Székely, Miguel. (2012). *Educación para la transformación*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Cataño, G., & e-libro, Corp. (2004). *Max Weber y la educación*. Maracaibo Venezuela: Universidad de Zulia
- Celis Giraldo, J. y Guatame Castro, P. (2004). *La institución educativa y la teoría de la estructuración de Anthony Giddens*. Revista Iberoamericana de Educación No. 33.
- CEPAL, (2001). *Vulnerabilidad social y económica de los jóvenes marginados en México, El Salvador, Nicaragua y Panamá*. México: CEPAL.
- Coleman, J. S., United States., & National Center for Education Statistics. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Dept. of Health, Education, and Welfare, Office of Education; [for sale by the Superintendent of Documents, U.S. Govt. Print. Off.
- Colombia., & Comisión Colombiana de Juristas. (1996). *Constitución política de Colombia*. Bogotá: La Comisión.

Connor, S. (April 01, 2011). Structure and agency: A debate for community development? *Community Development Journal*, 46.

Correa, G. & Torné, F. (1995). Para salvar las barreras: El sistema de aprendizaje tutorial – SAT, Cali, Colombia: FUNDAEC

Cuesta Moreno, O. (2008). *Reflexiones sobre la educación rural en el marco de la comunicación-educación*. Universidad Sergio Arboleda.

DANE: Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas

DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística). (2003). *Evidencia reciente del comportamiento de la migración interna en Colombia a partir de la encuesta continua de hogares*. Bogotá: DANE.

Di Pietro, S. (2005). *El concepto de socialización y la antinomia individuo/sociedad en Durkheim*. (Revista Argentina de Sociología.) Consejo de Profesionales en Sociología.

Duarte, Jesús, Bos, María Soledad, & Moreno, Martín. (2012). *Calidad, igualdad y equidad en la educación colombiana* (Análisis de la prueba SABER 2009). Washington DC: BID .

Durkheim, E. (1974). *Naturaleza y Método de la Pedagogía*. En Educación y Sociología Ed. Schapire. Bs.

Durkheim, E. (1976). *La educación como fenómeno social* en *Educación y sociología*, Bogotá, Editora Babel.

Durkheim, E. (1991). *Educación y Sociología*, Ed. Colofón, 3^a ed., México.

Emirbayer, M., & Mische, A. (January 01, 1998). What Is Agency?. *American Journal of Sociology*, 103, 4, 962-1023.

Enguita, M. F., & Apple, M. W. (1986). *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid, España: Akal.

FEDESARROLLO (2014). *La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad*, Bogotá.

Freire, P. (1976). *Educación y cambio*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.

Freire, P. (1985). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

Freire, P., & Mellado, J. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México, D.F: Siglo XXI Editores.

FUNDAEC. (2006). *Preparación Para la Acción Social: Educación para el Desarrollo*. Documento no publicado.

FUNDAEC. (2005). *Promoviendo un ambiente sano: Ecosistemas*, Editorial Nurání.

- Geertz, C. (2005). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory: Action, structure, and contradiction in social analysis*. Berkeley: University of California Press.
- Giddens, A. (1995). *La Constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giddens, A., Griffiths, S., & Muñoz, . B. F. (2007). *Sociología*. Madrid: Alianza.
- Gobernación de Córdoba. (2008-2011). *Plan de desarrollo departamental*.
- Gobernación de Córdoba. (2012-2015). *Plan de desarrollo departamental*.
- González, Columba (2008). *Agencia y estructura en la reivindicación marxista. Una mirada al campo de literatura en Raymond Williams y Pierre Bourdieu*. IBEROFORUM Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana. Año III, No 5. Enero-Junio 2008. pp. 1-13. Universidad Iberoamericana A.C., Ciudad de México.
- ICFES (2013), *Colombia en PISA 2012: Informe nacional de resultados, informe ejecutivo*, Bogotá: ICFES
- Jaramillo, M. J. (January 01, 2011). Bourdieu y Giddens: La superación de los dualismos y la ontología relacional de las prácticas sociales. *Cs : Estudios sobre historia y cultura* (Cali), 7, 409-428.
- Jary, D., & Jary, J. (1991). *The HarperCollins Dictionary of Sociology*. New York: HarperPerennial.
- Martinez Pizarro, Jorge (2000). *Migración internacional de jóvenes latinoamericanos y caribeños: protagonismo y vulnerabilidad*. Santiago de Chile: CELADE.
- Mills, C. W. *Las Fuentes de poder en la sociedad* en In Etzioni, A., & In Etzioni-Halevy, E. (1968). *Los cambios sociales: Fuentes, tipos y consecuencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MEN, Ministerio de Educación Nacional, www.mineducacion.gov.co
- Morales, Zúñiga, L.C. (2009). *Educación y sociedad: apuntes para una aproximación a la praxis educativa desde el marxismo* (Actualidades investigativas en Educación.) Instituto de Investigación en Educación, Costa Rica.
- Murphy-Graham, E. (2012). *Opening minds, improving lives: Education and women's empowerment in Honduras*. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Parra, S. R., Jaramillo, B., & González, O. L. (1985). *Ausencia de futuro: La juventud colombiana*. Bogotá, Colombia: Plaza & Janés.
- Parra, S. R. (1986). *Los maestros colombianos*. Bogotá, Colombia: Plaza & Janés Editores.
- Parra, S. R. (1986). *La escuela inconclusa*. Bogotá, Colombia: Plaza & Janés Editores.

Parra, S. R., & Tedesco, J. C. (1989). *Pedagogía de la desesperanza: La escuela marginal urbana en Colombia*. Bogotá, Colombia: Plaza & Janés.

Parsons, T., & Parsons, T. (1984). *El sistema social*. Madrid: Alianza Editorial.

Mauricio Perfetti, Leal, Susana, & Arango, Pablo R. (2011). *Experiencias Alternativas para la Expansión del Acceso a la Educación Secundaria para los Jóvenes en las Zonas Rurales: El Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT) y el Modelo de Posprimaria Rural de Escuela Nueva*. Manizales: CRECE.

Reyes, R. (2009). *Diccionario crítico de ciencias sociales: Terminología científico-social*. Madrid: Plaza y Valdés.

Rodriguez Vignoli, Jorge, (2001). *Vulnerabilidad y grupos vulnerables: un marco de referencia conceptual mirando a los jóvenes*. Santiago de Chile: CELADE.

Ruiz Sánchez, J. (2009). *Teoría política norteamericana sobre las élites. Su vigencia en el contexto político y económico actual*. Universidad Autónoma del Estado de México.

Schluchter, W. (2011). *Ferdinand Tönnies: comunidad y sociedad / Ferdinand Tönnies: Community and Society*. Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

Sen, A., Rabasco, E., & Toharia, L. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.

Sen A. (2010). *Capital humano y capacidad humana*. (Cuadernos de Economía; Vol. 17, No. 29 (1998).) Facultad de Ciencias Económicas - Universidad Nacional de Colombia.

Sills, D. L. (1975). *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*: 7. Madrid: Aguilar

Silva, R. (2007). *A la sombra de Clío: Diez ensayos sobre historia e historiografía*. Medellín: La Carreta Editores.

Simmel, G., & Pérez, B. J. (1977). *Sociología: Estudios sobre las formas de socialización*. 2^a. Ed.

United Nations. (2012). *Declaración universal de derechos humanos*. Nueva York: Naciones Unidas.

Weber, M., & Winckelmann, J. (2004). *Economía y sociedad: Esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica

Anexos

Guía de Entrevista

Estudiantes activos

1. ¿Cuál es su nombre?
2. ¿De dónde es? ¿En qué comunidad vive?
3. ¿Cuántos años tiene?
4. ¿Actualmente es un estudiante del programa PAS de FUNDAEC?
5. ¿Hace cuánto tiempo es estudiante? ¿Por qué bloque del programa está cursando en este momento?
6. ¿Qué fue lo que lo motivo a inscribirse en este programa?
7. ¿En algún momento ha considerado salirse del programa? ¿Por qué no lo ha hecho en caso de que si lo consideró?
8. ¿Qué es lo que lo motiva a continuar en este programa?
9. ¿Además de estar en el programa en que más se encuentra involucrado usted? (colegio, actividades comunitarias, trabajo, etc.)
10. ¿Cuáles eran sus expectativas al iniciar el programa?
11. ¿Estas se han cumplido?
12. ¿Qué es lo más importante que ha aprendido en el programa?
13. ¿Qué diferencia nota usted en sí mismo a través del estudio del currículo? ¿Hay una diferencia o no?
14. ¿Cómo ve la relación entre lo que usted ha estudiado y su interacción con su familia?
15. ¿Cómo ve la relación entre lo que usted ha estudiado y su interacción con su comunidad?
16. ¿Cuál considera ha sido el impacto de este programa en su vida? ¿En su contexto?
17. ¿Qué es lo diferente de este programa de otros programas educativos en los cuáles usted se ha visto involucrado?
18. ¿Qué espera hacer una vez termine los dos años y medio de estudio?

Guía de Entrevista

Egresados del programa

19. ¿Cuál es su nombre?
20. ¿De dónde es? ¿En qué comunidad vive?
21. ¿Cuántos años tiene?
22. ¿Actualmente es un estudiante del programa PAS de FUNDAEC?
23. ¿Hace cuánto tiempo terminó el programa?
24. ¿Cuánto tiempo le tomó terminar todo el programa?
25. ¿Qué fue lo que lo motivo a inscribirse en este programa?
26. ¿En algún momento ha considerado salirse del programa? ¿Por qué no lo hizo en caso de que si lo consideró?
27. ¿Qué es lo que lo motivó a continuar en este programa?
28. ¿Mientras estaba en el programa en que otras cosas se encontraba involucrado? (colegio, actividades comunitarias, trabajo, etc.)
29. ¿Cuáles eran sus expectativas al iniciar el programa?

30. ¿Estas se cumplieron?
31. ¿Qué es lo más importante que aprendió en el programa?
32. ¿Qué diferencia nota usted en sí mismo a través del estudio del currículo? ¿Hay una diferencia o no?
33. ¿Cómo ve la relación entre lo que usted ha estudiado y su interacción con su familia?
34. ¿Cómo ve la relación entre lo que usted ha estudiado y su interacción con su comunidad?
35. ¿Cuál considera ha sido el impacto de este programa en su vida? ¿En su contexto?
36. ¿Qué es lo diferente de este programa de otros programas educativos en los cuáles usted se ha visto involucrado?
37. ¿Qué está haciendo ahora que terminó el programa?
38. ¿De qué manera el programa ha tenido un impacto en lo que está haciendo en este momento?
39. ¿Dónde estaría en este momento si no hubiera hecho el programa PAS? ¿Qué otro camino piensa que hubiera tomado?
40. ¿Cuáles son algunas de las cosas que aprendió en el curso de este programa?
41. ¿Qué lo motivan o inspiran a hacer estas cosas aprendidas?

Guía de Entrevista

Tutores del programa

1. ¿Cuál es su nombre?
2. ¿De dónde es? ¿En qué comunidad vive?
3. ¿Cuántos años tiene?
4. ¿Actualmente es un tutor del programa PAS?
5. ¿Es usted un egresado del programa?
6. ¿Cómo se enteró de este proceso y como se convirtió en tutor?
7. ¿Cómo ha sido su proceso de capacitación para convertirse en tutor?
8. ¿Qué fue lo que lo motivó a trabajar con este programa?
9. ¿En algún momento ha considerado salirse del programa? ¿Por qué no lo hizo en caso de que si lo consideró?
10. ¿Qué es lo que lo motivó a continuar en este programa como tutor?
11. ¿Además de ser tutor en que otras cosas se encuentra involucrado? (trabajo comunitario)
12. ¿Cuáles eran sus expectativas al comenzar a trabajar con el programa?
13. ¿Estas se cumplieron?
14. ¿Qué es lo más importante que aprendió en el programa?
15. ¿Qué diferencia nota usted en sí mismo a través del estudio del currículo? ¿Hay una diferencia o no?
16. ¿Qué diferencias ve en sus estudiantes?
17. ¿Cuál es el impacto que ha visto en la comunidad donde usted trabaja con su grupo PAS? ¿Es esta su misma comunidad?
18. ¿Qué cambios ha notado en sus estudiantes a medida que avanzan por el estudio del material?
19. ¿De haber una diferencia porque cree que esta existe?
20. ¿Cuál considera ha sido el impacto de este programa en su vida? ¿En la vida de sus estudiantes? ¿En su contexto?
21. ¿Qué es lo diferente de este programa de otros programas educativos en los cuáles usted se ha visto involucrado?
22. ¿De qué manera el programa ha tenido un impacto en lo que está haciendo en este momento?

23. ¿Dónde estaría en este momento si no hubiera hecho el programa PAS? ¿Qué otro camino piensa que hubiera tomado?
24. ¿Cuáles son algunas de las cosas que aprendió en el curso de este programa?
25. ¿Qué lo motivan o inspiran a hacer estas cosas aprendidas?

Guía de Entrevista

Coordinadores del programa

1. ¿Cuál es su nombre?
2. ¿De dónde es? ¿En qué comunidad vive?
3. ¿Cuántos años tiene?
4. ¿Actualmente es un coordinador del programa PAS?
5. ¿Es usted un egresado del programa?
6. ¿Cómo se enteró de este proceso y como se convirtió en coordinador?
7. ¿Cómo ha sido su proceso de capacitación para convertirse en coordinador?
8. ¿Qué fue lo que lo motivó a trabajar con este programa?
9. ¿En algún momento ha considerado salirse del programa? ¿Por qué no lo hizo en caso de que si lo consideró?
10. ¿Qué es lo que lo motivó a continuar en este programa como coordinador?
11. ¿Además de ser coordinador en que otras cosas se encuentra involucrado? (trabajo comunitario)
12. ¿Cuáles eran sus expectativas al comenzar a trabajar con el programa?
13. ¿Estas se cumplieron?
14. ¿Qué es lo más importante que aprendió en el programa?
15. ¿Qué diferencia nota usted en sí mismo a través del estudio del currículo? ¿Hay una diferencia o no?
16. ¿Qué diferencias ve en sus estudiantes?
17. ¿Cuál es el impacto que ha visto en las comunidades donde usted trabaja con los tutores de los grupos PAS? ¿Es esta su misma comunidad?
18. ¿Qué cambios ha notado en sus estudiantes a medida que avanzan por el estudio del material?
19. ¿Qué cambios ha notado en los tutores con los que usted trabaja?
20. ¿De haber una diferencia porque cree que esta existe?
21. ¿Cuál considera ha sido el impacto de este programa en su vida? ¿En la vida de sus estudiantes? ¿En la vida de los tutores? ¿En su contexto?
22. ¿Qué es lo diferente de este programa de otros programas educativos en los cuáles usted se ha visto involucrado?
23. ¿De qué manera el programa ha tenido un impacto en lo que está haciendo en este momento?
24. ¿Dónde estaría en este momento si no hubiera hecho el programa PAS? ¿Qué otro camino piensa que hubiera tomado?
25. ¿Cuáles son algunas de las cosas que aprendió en el curso de este programa?
26. ¿Qué lo motivan o inspiran a hacer estas cosas aprendidas?

Distribución por edad y sexo de los entrevistados

Estudiantes activos:

Código	Sexo	Edad	Comunidad
01	M	36	Las Julias
02	F	31	Las Julias
03	F	16	Las Julias
04	F	25	Las Julias
05	F	25	San Nicolás
06	M	22	San Nicolás
07	M	47	San Nicolás
08	M	16	Lorica
09	F	59	Lorica
10	F	31	Tuchín
11	F	34	Tuchín
12	M	14	Tuchín
13	F	24	Lorica
14	F	32	Tuchín
15	F	24	Tuchín
16	M	35	Tuchín

Egresados:

Código	Sexo	Edad	Comunidad
17	M	31	Tambor
18	M	30	Tambor
19	F	23	Tambor
20	M	20	Tambor
21	F	17	San Nicolás
22	F	20	San Nicolás
23	F	26	San Nicolás
24	M	20	Lorica
25	F	22	Lorica

26	M	52	Lorica
27	F	16	Tuchín

Tutores:

Código	Sexo	Edad	Comunidad
28	M	21	Tambor
29	F	18	Mapurincé
30	M	26	San Nicolás
31	F	19	San Nicolás
32	M	28	Lorica
33	F	45	Lorica
34	F	27	Lorica
35	F	41	Juan de Dios

Padres de familia:

Código	Sexo	Edad	Comunidad
36	F	42	Tambor
37	F	66	Tambor
38	F y M	53 (ambos)	Tambor
39	F	38	Mapurincé
40	M	40	Las Julias
41	F	-	San Nicolás
42	F	-	San Nicolás
43	F	-	Lorica

Coordinadores:

Código	Sexo	Edad	Comunidad
44	M	33	Tuchín
45	F	23	San Nicolás
46	M	35	Tuchín
47	F	28	Tuchín

Año 1	Año 2
Capacidades de lenguaje	Capacidades de lenguaje
Texto: Los albores de la civilización Unidad 1: Transición a la agricultura Unidad 2: Sumeria	Texto: La Intención en la descripción Unidad 1: El contexto Unidad 2: El mundo interior
Texto: Elementos primarios de las descripciones Unidad 1: Propiedades Unidad 2: Sistemas y procesos	
Capacidades matemáticas	Capacidades matemáticas
Texto: Aritmética básica Unidad 1: Clasificación Unidad 2: Enunciados numéricos Unidad 3: Suma y resta Unidad 4: Multiplicación y división	Texto: La aritmética y sus aplicaciones Unidad 1: Fracciones y porcentajes Unidad 2: Cuantificación de la información
Capacidades científicas	Capacidades científicas
Texto: La Materia Unidad 1: Calentamiento y enfriamiento de la materia Unidad 2: El Crecimiento de una planta	Texto: La energía Unidad 1: Transformación y transferencia de la energía Unidad 2: Fotosíntesis
Capacidades tecnológicas	Capacidades tecnológicas
Texto: Producción de alimentos en pequeñas parcelas Unidad 1: Sembrando cultivos Unidad 2: Lotes diversificados altamente eficientes	Texto: Producción secundaria Unidad 1: El procesamiento de los alimentos Unidad 2: Herramientas
Capacidades de Servicio a la Comunidad	Capacidades de servicio a la comunidad
Texto: Formando mentes jóvenes Unidad 1: Describir el mundo Unidad 2: La expresión y el comportamiento	Texto: Promoviendo un ambiente sano Unidad 1: Temas medioambientales relevantes Unidad 2: Ecosistemas
	Texto: Salud familiar Unidad 1: Salud y enfermedad Unidad 2: N/A

Registro fotográfico



Un grupo PAS estudiando con su tutor



Dos estudiantes PAS con su hija



Encuentro semestral de estudiantes
en Tuchín



Un padre de familia trabajando la
caña flecha, producto que se utiliza
para las artesanías de la región.