

31

TRABAJOS DE GRADO CIDER

ISBN: 978-958-774-150-6

ESCUELA Y
EMPODERAMIENTO
APORTES A LA SUPERACIÓN
DE LA POBREZA DESDE EL
ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN

Carlos Alberto Rojas Carvajal

Escuela y empoderamiento
Aportes a la superación de la pobreza
desde el ámbito de la educación

Rojas Carvajal, Carlos Alberto

Escuela y empoderamiento: aportes a la superación de la pobreza desde el ámbito de la educación / Carlos Alberto Rojas. – Bogotá: Universidad de los Andes, Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Desarrollo (Cider), Ediciones Uniandes, 2015.

114 páginas; on line. – (Trabajos de grado Cider)

ISBN 978-958-774-150-6

1. Educación – Aspectos sociales – Estudio de casos 2. Empoderamiento – Investigaciones 3. Pobreza – Investigaciones I. Universidad de los Andes (Colombia). Cider II. Tit.

CDD 370.193

SBUA

Primera edición: junio de 2015

© Carlos Alberto Rojas Carvajal

© Universidad de los Andes
Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Desarrollo (Cider)

Ediciones Uniandes
Calle 19 núm. 3-10, oficina 1401
Bogotá, D. C., Colombia
Teléfono: 339 4949, ext. 2133
<http://ediciones.uniandes.edu.co>
infeduni@uniandes.edu.co

ISBN on line: 978-958-774-150-6

Corrección de estilo: Adriana Paola Forero Ospina
Diagramación: Precolombi-EU, David Reyes

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida ni en su todo ni en sus partes, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electro-óptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

Escuela y empoderamiento

Aportes a la superación de la pobreza desde el ámbito de la educación

CARLOS ALBERTO ROJAS CARVAJAL

Director del Cider
Óscar Armando Pardo Aragón

Autor
Carlos Alberto Rojas Carvajal

Director del trabajo de grado
Mauricio Uribe López

Codirectora
Juny Montoya Vargas

Lectores
Juan Manuel González Scobie
Eduardo Escallón Largacha

Gestora de Comunicaciones del Cider
Susana Londoño

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DEL AUTOR

Licenciado en Ciencias Sociales por la Universidad Gregoriana de Roma (Italia) y en Ciencias Religiosas por la Universidad de Salamanca (España). Especialista en Organizaciones, Responsabilidad Social y Desarrollo y magíster en Estudios Interdisciplinarios en Desarrollo por la Universidad de los Andes. Religioso, miembro de la Comunidad de los Hermanos Maristas de la Enseñanza, ha trabajado en escuelas y colegios públicos y privados en diferentes sitios de Colombia. Actualmente trabaja como coordinador nacional de las obras educativas y los centros sociales del Instituto Marista en Colombia.

RESUMEN

Esta investigación tiene como propósito conocer la capacidad de empoderamiento de los estudiantes de grado undécimo en dos colegios ubicados en la localidad de Usme de la ciudad de Bogotá (Colombia) y, con base en su opinión, explorar la relación entre el desarrollo de esta capacidad y las prácticas educativas de sus instituciones. La importancia del estudio deriva del vínculo teórico entre el acceso a las oportunidades educativas y el fortalecimiento de la capacidad de empoderamiento de los sujetos como factores que ayudan a la superación de la pobreza. La investigación se enmarca en un estudio de caso que, por medio de técnicas mixtas de indagación (cuantitativa y cualitativa), conceden al concepto de empoderamiento categorías analíticas e indicadores observables en escolares que aportan insumos importantes a la reflexión sobre su formación como sujetos sociales capaces de superar las barreras de pobreza que los rodean a ellos, a sus familias y a su entorno.

Palabras clave: empoderamiento, agencia, superación de la pobreza, educación crítica.

ABSTRACT

The purpose of this research is to know the empowerment capacity of students of eleventh grade in two public schools located in Usme, Bogota (Colombia) and base on their opinions, to explore the relationship between the development of this capacity and the educational practices in their institutions. The importance of this research derives from the theoretical link between the access to the educational opportunities and the strengthening of the capacity of empowerment of subjects as main agents to contribute to overcome poverty. This study forms part of a case study and by means of some mixed investigation techniques (quantitative, and qualitative), it provides the concept of empowerment analytic categories and observable indicators in students, which gives important inputs to reflect about students formation as social subjects, able to overcome the barrier of poverty which surrounds their families and their context.

Key words: empowerment, agency, overcoming poverty, critical education.

CONTENIDO

ÍNDICE DE CUADROS, GRÁFICOS Y TABLAS	13
INTRODUCCIÓN	15
CAPÍTULO 1. MARCO CONCEPTUAL	21
EMPODERAMIENTO Y SUPERACIÓN DE LA POBREZA	21
EMPODERAMIENTO, AGENCIA Y DESARROLLO HUMANO	27
EMPODERAMIENTO Y EDUCACIÓN	31
ESTADO DEL CONOCIMIENTO	34
CAPÍTULO 2. MARCO CONTEXTUAL	39
CONTEXTO DE LOS CASOS	39
CASOS	40
CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO	43
REVISIÓN DE LA LITERATURA	43
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	44
PROCEDIMIENTO	45
INSTRUMENTOS	46
CAPÍTULO 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	51
AUTOEFICACIA	56

CAPACIDAD PARA CAMBIAR	62
AUTONOMÍA	67
PARTICIPACIÓN	73
DISCUSIÓN	80
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES	87
BIBLIOGRAFÍA	91
ANEXOS	99
ANEXO 1. CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES DE ÚLTIMO GRADO	101
CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES DE ÚLTIMO GRADO	102
ANEXO 2. DISCUSIÓN DE GRUPOS FOCALES (ESQUEMA BASE)	107

ÍNDICE DE CUADROS, GRÁFICOS Y TABLAS

Cuadro 1.	Categorías analíticas e indicadores de investigación	46
Gráfico 1.	Proceso de empoderamiento según el Banco Mundial	23
Gráfico 2.	Proceso de empoderamiento S. Pick. Enfoque desde el desarrollo humano.	30
Gráfico 3.	Diseño de investigación secuencial explicativo	44
Tabla 1.	Resultados de los cuestionarios analizados en la investigación	51

INTRODUCCIÓN

Según datos del Departamento Nacional de Planeación (DNP), en el año 2012 Colombia albergaba 14,6 millones de personas pobres de acuerdo con su ingreso; de esa cantidad, el número de personas pobres extremas por su ingreso equivalía a 4,5 millones de sus habitantes.¹ Al mismo tiempo, datos internacionales catalogan a nuestro país como aquel con mayor desigualdad en la distribución del ingreso en América del Sur con un coeficiente Gini de 0,54 puntos, seguido por Brasil (0,53) y Chile (0,51).²

Si bien estas cifras indican una realidad contundente, al considerar que según datos de Unicef la población de menores de dieciocho años en Colombia en el 2009 era de 16 millones de niños y jóvenes³ y que un 59 % de ellos vivía en condición de pobreza (DNP, 2010), se puede concluir que este no solo es un país pobre sino que también es un país de niños y jóvenes pobres.

Infortunadamente, la mayor incidencia de pobreza entre los menores de dieciocho años en Colombia no solo se expresa en la distribución de ingresos, sino que también recorre las dimensiones de

¹ <http://www.elespectador.com/noticias/economia/colombia-tiene-146-millones-de-pobres-y-45-millones-ind-articulo-450022>

² <http://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI/countries?display=map>

³ http://www.unicef.org/spanish/infobycountry/colombia_statistics.html#83

la estructura social en los indicadores más básicos de salud, acceso a la educación de buena calidad y a internet.

Desde edades tempranas, los niños y jóvenes ven su vida marcada por la falta de oportunidades y múltiples necesidades que los empuja a una rápida vinculación laboral, lo que hace que sus posibilidades de cursar estudios primarios y secundarios completos sean reducidas. Junto a esto, tienen riesgos significativos de salud, no cuentan con una red de relaciones sociales que los impulse, su inserción laboral es problemática y, en definitiva, con dificultad logran romper la situación de privación de sus familias de origen.

Esta realidad muestra que la movilidad social ha tendido a congelarse en la sociedad colombiana, y concuerda con el caso latinoamericano en donde “el afán de los jóvenes no se concentra en ascender socialmente sino en ayudar a sus grupos familiares a sobrevivir y a no empobrecerse” (Kliksberg y Sen, 2007, p. 196).

Planteada esta problemática, un par de elementos con frecuencia son considerados como prioritarios en el esfuerzo por la superación de la pobreza: por una parte la importancia del acceso a una educación de calidad como presupuesto clave de todo proceso de promoción social; y, por otra, la importancia de incrementar el acceso de los pobres a oportunidades, seguridad y empoderamiento para el crecimiento económico y la reducción de la pobreza (Lustig y Stern, 2000; Narayan, 2002; Hennink, Kiiti, Pillinger y Jayakaran, 2012).

Dicho de otro modo, los niveles de educación son estratégicos para los países⁴, las familias y personas y el paso más elemental hacia la

⁴ Se reconoce en este punto el debate acerca de la educación como condición necesaria pero no suficiente para explicar las diferencias en el nivel de desarrollo entre países. La discusión queda muy bien planteada en el capítulo “¿Educar para hacer qué?” del libro de William Easterly *En busca del crecimiento. Andanzas y tribulaciones de los economistas del desarrollo*, que además guarda relación con el necesario equilibrio entre el proceso de expansión de las capacidades y la ampliación de las oportunidades para el ejercicio de esas capacidades planteado por Haq en *The Human Development Paradigm*.

mejora de las condiciones de vida de una generación a otra está en el progreso educacional (Gaviria y Barrientos, 2002) y en la importancia del empoderamiento en las personas, de tal modo que les permita remover las barreras institucionales, formales e informales que impiden el emprendimiento de acciones para aumentar su bienestar y limitan sus posibilidades de elección.

Colombia es un país de niños y jóvenes pobres con grandes dificultades para superar una realidad que los determina desde su nacimiento. Como consecuencia, y sobre la base de que la educación y el fortalecimiento de la capacidad de empoderamiento son aspectos necesarios en el circuito de la superación de la pobreza, esta investigación plantea como propósitos: conocer la capacidad de empoderamiento de los estudiantes de grado undécimo en dos colegios ubicados en la localidad de Usme de la ciudad de Bogotá (Colombia); y, explorar la relación entre el desarrollo de esta capacidad y las prácticas educativas de esas instituciones.

Ya que existen distintas formas de entender el papel que juega el empoderamiento para la superación de la pobreza, este trabajo adopta la comprensión que Sabina Alkire y el Departamento de Desarrollo Internacional de la Universidad de Oxford tienen del concepto, complementándolo con las concepciones teóricas de Paulo Freire y la corriente feminista en el campo del desarrollo.

Esta investigación entiende el empoderamiento como el proceso de autorreconocimiento de los individuos como sujetos-agente de sus propias vidas, lo que les permite desarrollar una conciencia crítica para comprender sus circunstancias, su contexto personal y social, y ponerse en acción en unión con otros. Por ello, el empoderamiento se entiende como “un proceso de expansión de la agencia, el cual junto a la existencia de las oportunidades está en posibilidad de contribuir al desarrollo” (Samman y Santos, 2009, p. 5).

Para los fines de esta investigación se rastrearon la presencia y el desarrollo en la capacidad de empoderamiento de los jóvenes estudiantes con categorías que demostraron su proceso de adquisición de poder frente a sí y frente a sus relaciones, y también mediante el

análisis de condiciones personales y contextuales que podrían facilitar la superación de su condición de pobreza. Estos elementos, aunados a la indagación por la forma en la que las instituciones escolares acompañan los procesos de empoderamiento de sus estudiantes desde el acto educativo, permitieron lograr el cometido propuesto.

Es importante señalar que pese a que el término “empoderamiento” es de uso generalizado en organizaciones que trabajan el campo del desarrollo, su precisión conceptual es vaga en la literatura relacionada con el tema (Hennink *et al.*, 2012); además, se comprueba la escasez de estudios sobre los determinantes, el impacto del empoderamiento en el contexto latinoamericano (Samman, Santos y Yalowitzky, 2009) y la ausencia de estudios relacionados con el desarrollo de esta capacidad en la experiencia escolar.

Dichas constataciones definen la novedad de esta investigación y justifican su relevancia en cuanto a contribuir a la discusión académica de lo que algunos denominan las dimensiones faltantes en la medición de la pobreza, además de reposicionar el tema de estudio en un ámbito distinto al de género —en donde ha tendido a circunscribirse durante los últimos años— y a afrontar el análisis en torno a la formación de los niños y jóvenes como sujetos sociales capaces de romper el círculo vicioso de desigualdad al que están sometidos junto con sus familias (PNUD, 2010b).

Otras aportaciones que se desprenden de este proceso investigativo son la definición de categorías observables del concepto de empoderamiento a partir de las propuestas teóricas profundizadas; la construcción de herramientas (cuantitativas) para el conocimiento de la percepción de jóvenes sobre su capacidad de empoderamiento; y, el análisis y comparación (procedimientos cualitativos) sobre la contribución que hacen distintas prácticas de educación escolar ubicadas en sectores populares de la ciudad de Bogotá en cuanto a la generación de procesos de empoderamiento en sus estudiantes.

Un par de decisiones metodológicas acotaron el rango de implementación de este estudio. Por una parte, la selección de dos colegios como muestra característica de acuerdo con la forma como

se compondrá la prestación del servicio público de educación en la localidad de Usme para el año 2014 (colegios oficiales y colegios en concesión); y, por otra, la ubicación del estudio en dicho sector de la ciudad que la Secretaría Distrital de Planeación (Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaría Distrital de Planeación, 2011) advierte como “uno de los sectores con mayor incidencia de la pobreza” en la ciudad (p. 28).

En este proceso investigativo se asumió un método mixto de investigación que conjugó formas cuantitativas y cualitativas de indagación, pero con énfasis en estas últimas, de modo que desde una visión social-constructivista de la realidad se pudo adelantar un proceso de exploración y comprensión del sentido individual y grupal que los jóvenes otorgan al crecimiento de su capacidad de empoderamiento a partir de su propia percepción y conocer el significado y valor que dan a sus experiencias educativas en relación con su fortalecimiento.

Otro propósito de este estudio respondió al interés de enriquecer la práctica profesional de su autor, a partir del conocimiento de proyectos educativos similares en los que se desempeña en la actualidad.

CAPÍTULO 1

MARCO CONCEPTUAL

EMPODERAMIENTO Y SUPERACIÓN DE LA POBREZA

Durante los años ochenta, el empoderamiento se convirtió en tema central del trabajo y en la reflexión de muchas organizaciones dedicadas al desarrollo (Luttrell, Quiroz, Scrutton y Bird, 2009). Sin embargo, su origen se ubica en el enfoque de la educación popular que desarrolló Paulo Freire en los años sesenta y también en los denominados enfoques participativos presentes en el campo del desarrollo de los años setenta.

Para empezar, es necesario aclarar que el término “empoderamiento” no es propiedad exclusiva de las ciencias del desarrollo o de la educación. El concepto aparece en varias disciplinas como la psicología, el trabajo social, la promoción de la salud, la filosofía política o la gestión de recursos humanos.¹ Este hecho muestra una dificultad al constatar la multiplicidad de significados del término en diferentes

¹ Para ampliar la información de lo que se entiende como “empoderamiento” en las áreas del trabajo social, la promoción de la salud y la gestión empresarial véase <http://www.fride.org/publicacion/20/el-empoderamiento>

contextos socioculturales y políticos e incluso pone en evidencia la problemática lingüística de su traducción a distintos idiomas.²

Ciertamente, y de acuerdo al enfoque teórico adoptado, el concepto “empoderamiento” hace referencia a términos como agencia, autonomía, autodirección, autodeterminación, liberación, participación, movilización o autoconfianza (Narayan, 2005). Se subraya así la característica polisémica del término y la importancia de que para su utilización previamente se deba definir su comprensión y el campo de aplicación en el que se quiere emplear.

Con base en la revisión de la literatura, se distinguen dos grandes vertientes en cuanto a la comprensión del concepto en su relación con el tema de la superación de la pobreza.

Una primera forma de comprensión es la del Banco Mundial y algunas agencias para el desarrollo. Para estas instituciones el empoderamiento es “el proceso de incremento de la capacidad de los individuos o grupos para hacer elecciones y para transformarlas en acción y resultados deseados” (Alsop, Bertelsen y Holland, 2006, p. 10). En ese proceso es fundamental la construcción de activos individuales y colectivos y el mejoramiento de la eficiencia y equidad de las instituciones que gobiernan el uso de dichos activos.

Desde esta forma de entender el empoderamiento, el camino que conduce a la superación de la pobreza pasa por la interacción de dos grupos de factores: 1) el incremento de las capacidades de los individuos o grupos para ejercitar su agencia a partir de la acción emprendida; y, 2) la disposición de una estructura de oportunidad en el clima institucional dentro de la cual los actores que presenten desventajas trabajen para lograr sus intereses (Narayan y Petesch, 2007).

² El texto *Understanding and operationalising empowerment* (Luttrell et al., 2009) muestra la poca correspondencia de la traducción castellana “empoderamiento” del vocablo anglosajón “empowerment”. Presenta alternativas de uso como “apoderamiento” o “fortalecimiento”, y relata acerca de trabajos comunitarios en Nicaragua en donde se ha definido el término como “participación social” para significar algunas de las características que entraña.

Así, el proceso de incremento de poder (empoderamiento) es concebido como el resultado de la interacción de dos unidades estructurales: la agencia y las estructuras de oportunidad.

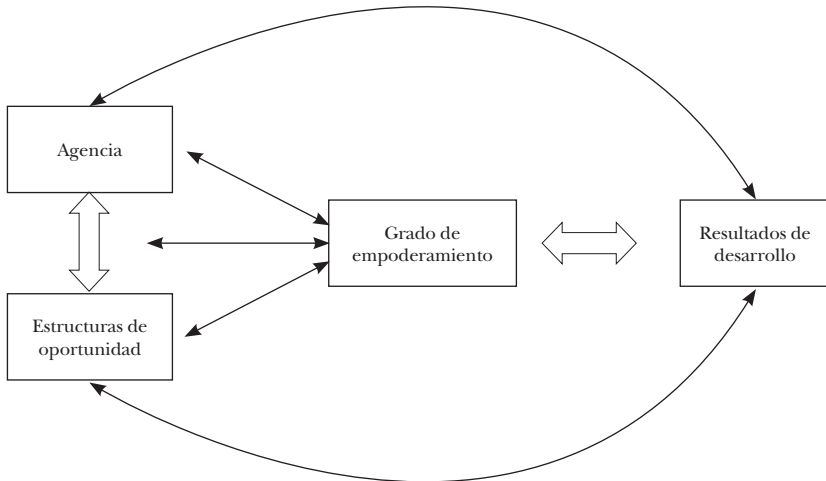


Gráfico 1. Proceso de empoderamiento según el Banco Mundial

Fuente: Alsop, Bertelsen y Holland (2006, p. 10).

Si bien es cierto que esta perspectiva recupera de manera especial “la expansión de los activos y las capacidades de los pobres para participar, negociar, influir, controlar y exigir rendición de cuentas a las instituciones que afectan sus vidas” (Narayan, 2002, p. 16), también de manera implícita supone un proceso que lleva a una forma de participación que no cuestiona las estructuras existentes. En palabras de Murguialday, Pérez e Eizagirre:

Para estos usuarios del término, el empoderamiento significa un incremento de la capacidad individual para ser más autónomo y autosuficiente, depender menos de la provisión estatal de servicios o empleo, así como tener más espíritu emprendedor para crear microempresas y empujarse a uno mismo en la escala social. También

implica mejorar el acceso tanto a los mercados como a las estructuras políticas, con el fin de poder participar en la toma de decisiones económicas y políticas. En definitiva, supone en realidad un proceso que lleva a una forma de participación, pero que no cuestiona las estructuras existentes (2000, párr. 5).

En esta forma de pensamiento hay una desatención al análisis crítico de las causas estructurales que han llevado al “desempoderamiento” de sujetos o colectivos y además a la poca reflexión sobre la dinámica de generación y sostenimiento del poder por parte de grupos o intereses (Luttrell *et al.*, 2009).

Una segunda forma de comprensión del empoderamiento como elemento para la superación de la pobreza, adoptada en esta investigación, se encuentra a mitad de camino entre los aportes de la educación popular y la corriente feminista del desarrollo.

Como se mencionó, el concepto “empoderamiento” tiene su origen en el enfoque de la educación popular del trabajo de Paulo Freire en los años sesenta. Para Freire la educación es ante todo un proceso de humanización que busca liberar al hombre de todo aquello que no lo deja ser verdaderamente persona. Por esto, su comprensión del empoderamiento es similar a la del proceso de concientización, se centra en la forma mediante la cual los individuos se convierten en sujetos de sus vidas y desarrollan una conciencia crítica que les permite comprender sus circunstancias para ponerse en acción.

El reto consiste en intentar una educación que sea capaz de colaborar con la indispensable organización reflexiva del pensamiento de los sujetos para generar conciencia crítica a partir de la integración con la realidad. Para Freire: “una educación que pusiese a su disposición medios con los cuales fuese capaz de superar la captación mágica o ingenua de su realidad y adquiriese una predominantemente crítica” (Freire, 1978, p. 102).

De este modo, los trabajos de Freire se ponen en la base de la corriente de pensamiento que considera el empoderamiento de los pobres como estrategia fundamental para el desarrollo (Spicker, Ál-

varez y Gordon, 2009), pero no como un proceso de adaptación ni de transición en la sociedad sino de cambio y de transformación. A su vez, esa base sirvió para que en la década de los años ochenta el empoderamiento fuese visto como un proyecto radical de transformación social que le permitía a los grupos sociales excluidos definir y reclamar sus derechos colectivamente (Luttrell *et al.*, 2009).

Sin embargo, y aunque el concepto de empoderamiento fue aplicado de forma genérica a todos los grupos vulnerables o marginados, su mayor desarrollo teórico se ha dado en años recientes en relación con los temas de género. Como lo aseguran varias autoras, su comprensión se centra en el proceso por el cual las mujeres acceden al control de los recursos (materiales y simbólicos) y refuerzan sus capacidades y protagonismo en todos los ámbitos. Desde su enfoque feminista, el empoderamiento de las mujeres incluye tanto el cambio individual como la acción colectiva, e implica la alteración radical de los procesos y estructuras que reproducen la posición subordinada de las mujeres como género (Rowland, 1997; Kabeer, 1999).

De esta manera, y en concordancia con el pensamiento de Freire, el empoderamiento sería una estrategia que propicia que las mujeres y otros grupos marginados incrementen su poder, esto es, que accedan al uso y control de los recursos materiales y simbólicos, ganen influencia y participen en el cambio social. Esto incluye un proceso en el que las personas tomen conciencia de sus derechos, capacidades e intereses, y de cómo estos se relacionan con los intereses de otras personas con el fin de participar desde una posición más sólida en la toma de decisiones y estar en condiciones de influir en ellas (Murguialday, Pérez e Eizagire, 2000).

Entre las autoras feministas que han desarrollado esta temática vale la pena destacar el trabajo de Rowland, quien analiza el concepto de poder desde un enfoque de generación de oportunidades en contraposición al pensamiento tradicional de dominación. Para ella, el aumento de poder de una persona o grupo (empoderamiento), no supone la pérdida o cesión del poder que proviene de otro en una especie de juego de suma cero. Existe otra forma de entender el poder

que se concentra en el proceso mediante el cual se confieren posibilidades de aumentarlo en virtud de “la mayor capacidad de control (poder sobre), mayor capacidad de elección (poder para), mayor capacidad de cambio (poder con) y mayor capacidad de transformación personal (poder sobre sí)” (Rowland, 1997, p. 13).

Adicionalmente, señala tres dimensiones en las cuales se experimenta y demuestra el empoderamiento:

- a) la dimensión *personal*, como desarrollo del sentido del yo, de la confianza y la capacidad individual; b) la dimensión de las *relaciones próximas*, como capacidad de negociar e influir en la naturaleza de las relaciones y las decisiones, y c) la dimensión *colectiva*, como participación en las estructuras políticas y acción colectiva basada en la cooperación (Rowland, 1997, p. 14).

Tal y como se dijo, la presente investigación se nutre de las concepciones freiriana y feminista de lo que es el empoderamiento. De manera concreta se afianza en el convencimiento de que el punto de partida para la superación de la pobreza consiste en el autorreconocimiento de los individuos como sujetos de sus propias vidas y en su capacidad para desarrollar una conciencia crítica que les permita comprender sus circunstancias y contexto social para ponerse en acción en unión con otros.

Desde el punto de vista metodológico, esta investigación acoge la propuesta de Rowland en cuanto a los tipos de poder generados a partir del empoderamiento, así como el planteamiento sobre las dimensiones en las cuales este se refleja (dimensión personal, relacional y colectiva).

EMPODERAMIENTO, AGENCIA Y DESARROLLO HUMANO

Si bien es cierto que a partir de la Segunda Guerra Mundial los enfoques dominantes en los estudios sobre el desarrollo giraron en torno a las mediciones económicas, convirtiendo al desarrollo en un sinónimo de progreso económico, estudios posteriores revelaron la necesidad de elaborar un paradigma más amplio de comprensión que presentara alternativas a esa concepción e hiciera consistir como objetivo principal del desarrollo la ampliación de las oportunidades para que cada persona pudiese vivir una vida que ella misma valorase.

Ante el carácter insuficiente de los ingresos como medida del bienestar de los individuos, expertos en el tema del desarrollo propusieron examinar sistemáticamente otra gran cantidad de información sobre cómo viven los seres humanos en cada sociedad particular, cuáles son las libertades básicas de las que disfrutan y cómo viven el tipo de vida que tienen razones para valorar. Esa consideración condujo a elaborar un paradigma que entiende el desarrollo como “un proceso mediante el cual se amplían las oportunidades de los individuos, las más importantes de las cuales son vivir una vida prolongada y saludable, acceder a la educación y disfrutar de un nivel de vida decente. Junto a estas, hay otras oportunidades clave para alcanzar que incluyen la libertad política, la garantía de los derechos humanos y el respeto a sí mismo” (PNUD, 2010a, p. 2).

Ciertamente, el Programa de las Naciones Unidas (PNUD) cataloga este tipo de Desarrollo como *humano* y lo define en los siguientes términos:

El desarrollo humano es el proceso de ampliación de las opciones de las personas. Para ampliar las opciones de las personas es necesario expandir las capacidades y funciones humanas. En todos los niveles de desarrollo, las tres capacidades esenciales para el desarrollo son disfrutar de una vida larga y saludable, acceder a la educación y tener

un nivel de vida digno. Si no se obtienen estas capacidades fundamentales, la variedad de opciones disponibles se limita considerablemente y muchas oportunidades en la vida permanecen inaccesibles. Sin embargo, el dominio del desarrollo humano es mayor: las oportunidades esenciales que las personas valoran en gran medida van desde las oportunidades políticas, económicas y sociales de ser creativos y productivos hasta el goce del respeto propio, el empoderamiento y el sentido de pertenencia a una comunidad. El concepto de desarrollo humano es holístico y sitúa a las personas en el centro de todos los aspectos del proceso de desarrollo (PNUD, s.f., párr. 18).

En efecto, el hecho de considerar al sujeto como centro de los procesos de desarrollo, hace que la capacidad de empoderamiento cumpla un papel fundamental como fin y como medio del desarrollo mismo.

Para comprender con más amplitud esta perspectiva es importante recurrir a los aportes del economista indio Amartya Sen. Para este autor, “el desarrollo es un proceso de expansión de las libertades reales de que disfrutan los individuos” (Sen, 2000, p. 19), o visto desde otra perspectiva, el desarrollo exige la eliminación de las principales fuentes de privación de libertad, una de las cuales es la pobreza que equivale a la privación de las capacidades básicas de las personas para poder “funcionar”. Todo esfuerzo en línea de desarrollo deberá consistir en la ampliación de las libertades de los individuos y en la educación, contribuir al crecimiento de las capacidades que permitan elegir y hacer realidad el proyecto de vida que los sujetos valoren.

Si bien es cierto que Sen se abstiene de señalar un listado de capacidades básicas de los individuos y mucho menos de proponer un índice para su medición, en sus escritos sí señala la importancia de “tener la capacidad de librarse del hambre y la desnutrición, de la enfermedad y el riesgo de una muerte prematura, de la falta de oportunidades socioeconómicas, de la opresión y de la falta de oportunidades para participar en los asuntos colectivos” (Sen, 2000, p. 16). La agencia individual será el factor común para enfrentar estas privaciones.

De allí que Sen defina la agencia como “un aspecto clave que permite evaluar aquello que una persona es libre de hacer y alcanzar en vista de aquellos objetivos o valores que considera importantes” (Sen, 1985, p. 206), y que considere agente “a quien actúa y provoca cambios y cuyos logros puede juzgar en función de sus propios valores y objetivos” (Sen, 2000). Por esto la agencia es la cualidad que hace que el sujeto comprenda su papel y se reconozca como persona responsable que debe asumir el hacer cosas o dejar de hacerlas.

No obstante, si bien la agencia es un importante motor del desarrollo porque activa las capacidades del sujeto, también es cierto que “las capacidades dependen de la naturaleza de las instituciones sociales que pueden ser fundamentales para las libertades individuales” (Sen, 2000, p. 345). Se hace indispensable la interacción entre las capacidades individuales y las oportunidades sociales, políticas y económicas brindadas por las instituciones sociales.

Aunque el término “empoderamiento” no es un concepto que a menudo utilice Sen en su enfoque de capacidades, desarrollos posteriores han derivado sus implicaciones dentro del enfoque del desarrollo humano. Por ejemplo, Alkire considera el empoderamiento como un subconjunto de la agencia y lo define como el “aumento de ciertos tipos de agencia que se consideran particularmente instrumentales ante la situación que se presenta” (Alkire, 2005, p. 222).

De manera puntual, esta investigación asume la comprensión del concepto de empoderamiento de Susan Pick quien lo considera como el ámbito de las implicaciones sociales de los procesos de desarrollo de agencia. De este modo se plantea una interrelación entre ambos conceptos según la cual la agencia es un proceso interno que se define como empoderamiento cuando empieza a impactar al contexto (Pick *et al.*, 2007, p. 299). En este punto es importante reconocer que la relación descrita sucede como un proceso único aunque interdependiente.

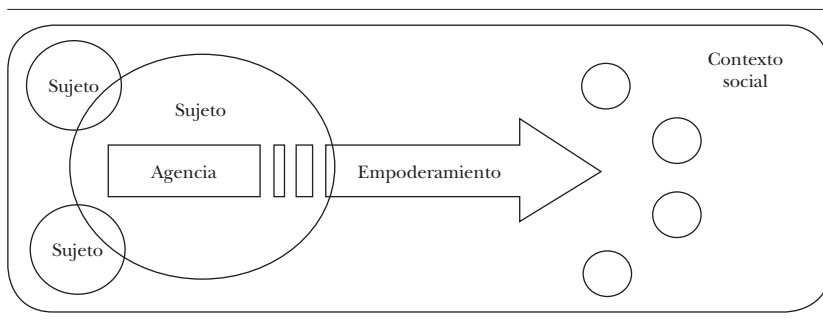


Gráfico 2. Proceso de empoderamiento S. Pick.
Enfoque desde el desarrollo humano

Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, aunque existen matices en la interpretación de lo que significa la agencia y el empoderamiento desde el punto de vista analítico —tomado como operacional—, para los teóricos del enfoque del desarrollo humano existe consenso en que la agencia y el empoderamiento son elementos decisivos para fortalecer la relación entre bienes y capacidades individuales y colectivas, con el acceso y aprovechamiento de las oportunidades sociales, políticas y económicas. Esto se constata en los niveles relativamente bajos de agencia, por lo general observados en las personas que viven en situaciones de pobreza, que no hacen sino sumar al conjunto limitado de sus capacidades otro elemento que inhibe la capacidad de participar, negociar, incidir políticamente y demandar rendición de cuentas a las instituciones que afectan sus vidas (PNUD, 2010b, p. 87).

Por tanto, y como lo subraya el Informe de Desarrollo Humano del PNUD (2005), “el empoderamiento de los pobres es tanto un instrumento para reducir la pobreza como un aspecto de la reducción de la pobreza, debido a que la participación en la sociedad es una dimensión del desarrollo humano” (p. 61). Además, este cometido permite subrayar el papel crucial de la educación en la formación de la identidad o autoempoderamiento así como para conseguir auto-respeto y visibilidad social (Lanzi, 2004).

Los aportes de Sen, Alkire y Pick fueron de valiosa utilidad para esta investigación. En este sentido subrayo el hecho de que la adquisición de conciencia y la reflexividad individual sean procesos clave para autoentenderse como sujeto-agente del proceso de desarrollo, y que aunque los agentes externos de cambio pueden catalizar el proceso o crear un ambiente de apoyo, finalmente son las personas las que se empoderan a sí mismas. Corresponde por su parte a las estructuras la creación de un ambiente de apoyo al proceso de empoderamiento (Mazabel y Díaz, 2011).

Por su parte, la puntualización conceptual en torno a la noción de empoderamiento tal y como la entiende Pick se ubica en la presente investigación a la base del proceso de observación y análisis de los resultados en cuanto a la percepción sobre la capacidad de empoderamiento como manifestación de la agencia de los estudiantes en los colegios por estudiar.

EMPODERAMIENTO Y EDUCACIÓN

El vínculo entre estos dos conceptos nace a partir del trabajo de Freire en los procesos de educación popular y se consolida en la corriente de pensamiento crítico que se afianza a partir de sus postulados.

Para este enfoque, el punto de partida que relaciona la educación con el empoderamiento se da en el reconocimiento de que en toda relación educativa entre sujetos está el poder, reproduciendo un esquema de dominación y exclusión basado en quién tiene el supuesto verdadero conocimiento. El trabajo pedagógico consistirá en visibilizar el poder en sus múltiples manifestaciones y develarlo como opresión. Este esfuerzo por problematizar busca abandonar las verdades únicas y procede a efectuar exploraciones colectivas para el conocimiento y la transformación.

Este proceso solo puede ser vivido por sujetos empoderados, esto es, por personas que desarrollan sus potencialidades y niveles de

autonomía en función de un proyecto de construcción social. Para que esto ocurra es necesario considerar al educando como sujeto del aprendizaje y permitir que no solo se descubra estando en el mundo sino con el mundo, esto es, “trabar relaciones permanentes con este mundo que surgen de la creación y recreación o del enriquecimiento que él hace del mundo natural, representado en la realidad cultural” (Freire, 1978, p. 100).

La nueva conciencia potenciará su dimensión crítica desde la captura de la realidad aprehendiendo ante todo su causalidad. Hará falta diseñar un método activo que sea capaz, a través del debate en grupo de situaciones existenciales y desafiantes para ellos, representar las cosas y los hechos como se dan en la existencia empírica con sus correlaciones causales y circunstanciales (Freire, 1978).

Este proceso se inscribe en lo que Paulo Freire denomina “pedagogía del diálogo” (Freire, 1972) que parte de la creencia en el hombre y en sus posibilidades en virtud de la cual el docente replantea su práctica pedagógica, permitiendo que la relación maestro-alumno pase de ser asimétrica a horizontal y constituyendo un espacio en donde todos aprenden de todos y en especial de aquello que se realiza de manera conjunta.

De este modo, la base conceptual freiriana es el fundamento de lo que se ha denominado desde la teoría curricular “el enfoque transformador o de reconstrucción social”, que hace referencia a una filosofía educativa cuyo sustrato último es una visión social y educativa de la justicia y la equidad, y cuya puesta en escena deriva en un tipo de pedagogía crítica como opción en el acto educativo.

En cuanto al modelo curricular de reconstrucción social, este advierte de los efectos que puede tener la educación para la transformación social y hace énfasis en la posibilidad de confrontar al estudiante con los problemas que se le plantean en su entorno (McNeil, 2006). Así pues, prácticas curriculares de reconstrucción social serán todas aquellas que consideran a los sujetos no como recipientes vacíos sino como aprendices activos que buscan su conocimiento y compromiso

con la realidad social que modela sus vidas, así como con el desarrollo de las habilidades para transformar esa realidad.

En contraposición, pensadores como Michael Apple y Henry Giroux han perfilado la existencia de prácticas curriculares que contribuyen al sostenimiento de la estratificación social y que perpetúan los valores e intereses de las clases dominantes. A su juicio se trata de prácticas educativas que no reflexionan acerca de lo que sucede por fuera de la escuela y por esto se hace necesario incluir la acción comunitaria, así como la problematización, que legitime aquello que sucede en el contexto.

El enfoque curricular, orientado a la reconstrucción social, deriva en una pedagogía crítica que se conecta con la comprensión de Freire sobre las finalidades del acto educativo que deben centrarse en la acción cultural por la concientización, antes que al desvelo por la existencia de currículos y pruebas estandarizadas bajo el pretexto de la cohesión social y el mejoramiento de la calidad (Apple, 1996).

Sobre la denominada pedagogía crítica o popular, ella no consiste en un conjunto homogéneo de ideas sino tal vez sea más exacto decir que los teóricos de esta corriente están unidos por sus objetivos que consisten en habilitar a los desposeídos y transformar las desigualdades e injusticias sociales existentes (McLaren, 1998). Este cometido se logra ayudando a los estudiantes a desarrollar conciencia sobre su propia libertad, reconociendo las tendencias autoritarias y conectando el conocimiento al poder y a la habilidad para desarrollar acciones constructivas.

Al hablar de educación popular se habla entonces de procesos (práctico-teóricos) que operan dentro del mundo de los saberes y los conocimientos, y de las relaciones sociales y de poder en las cuales estos se dan. En tanto educación trata de una intervención intencionada que busca el empoderamiento de los individuos para alcanzar su constitución en sujetos sociales pensantes y actuantes que transforman la realidad en forma organizada (Mejía y Awad, 2003).

Por otra parte, una de las características de esta pedagogía consiste en su disposición a criticar y analizar los fines de la educación y

comprender que el trabajo escolar va más allá de los problemas que se dan en el contexto del aula escolar. Esto mismo precisa que su finalidad sea educar para la transformación y no para la adaptación, que el proceso educativo deba estar orientado a empoderar a los alumnos para hacerlos responsables de su propia transformación y la de su comunidad.

Con todo, debe considerarse que la praxis de la educación crítica popular se plasma con métodos pedagógicos que en muchos casos coexisten con formas tradicionales de educación. La contextualización de los aprendizajes, la democratización de los procesos, la participación activa, los procesos de innovación e investigación en el aula, forman parte de una nueva forma de hacer educación transformadora de sujetos y ambientes, que debe ser rastreada y documentada (Federación Internacional Fe y Alegría, 2002).

De cara al proceso investigativo, la comprensión del currículo que recoge la perspectiva de reconstrucción social y se traduce en pedagogías críticas de enseñanza fueron herramientas para el análisis de las prácticas educativas referidas por los estudiantes. Además, el énfasis de Freire en la importancia del diálogo en el proceso de concientización indicó una herramienta metodológica de importancia que guió buena parte de este trabajo.

ESTADO DEL CONOCIMIENTO

Aunque la reflexión sobre el empoderamiento se origina en los años sesenta, las investigaciones que hacen referencia a actividades como el análisis o la medición del concepto, tanto en individuos como en agrupaciones, se desarrolla en los últimos treinta años.

La literatura consultada revela que la mayoría de investigaciones se centran en la observación y verificación del fortalecimiento de la capacidad de empoderamiento en sujetos o comunidades de adultos (en especial, mujeres) a propósito de la ejecución de proyec-

tos de desarrollo adelantados en su contexto. A este respecto, son de valiosa importancia las contribuciones de Ibrahim y Alkire (2007) y de Samman y Santos (2009) quienes reportan las características y principales resultados de más de veinte investigaciones en distintos sitios del mundo que han tenido por objeto el tema de la agencia y el empoderamiento en las últimas tres décadas.

Con todo, a juicio de Alkire (2008) y de Samman y Santos (2009) la mayoría de los estudios hasta la fecha han buscado observar de manera indirecta el empoderamiento haciendo énfasis en comportamientos que reflejan las condiciones para ejercer dicha capacidad pero no la capacidad en sí misma. Con frecuencia, la pertenencia de la tierra, la alfabetización, la vinculación laboral o la periodicidad de escuchar la radio o la televisión se utilizan como indicadores de acceso a los recursos pero no siempre indican su control o causalidad como factores que promuevan el empoderamiento.

Esta anotación condujo a priorizar dentro de la literatura aquella que utilizaba indicadores directos de empoderamiento, es decir, en donde se revela el control directo de una persona o grupo sobre los recursos o las relaciones, que señala la capacidad de acción en diferentes ámbitos de la vida y cuyas decisiones e implicaciones suceden de acuerdo con los valores que los sujetos tienen mérito para considerar valiosos (Alkire, 2008).

Por otra parte, el rastreo bibliográfico hizo posible descubrir que los estudios sobre empoderamiento han sido direccionados a temas de género y que, al tener como contexto proyectos de desarrollo en el Asia y en el África, crean un vacío en cuanto a investigaciones de corte latinoamericano que profundicen el tema desde el punto de vista de los procesos de empoderamiento en escolares.

Esta carencia se observa en el estado del arte de Samman y Santos (2009) al confirmar la escasez de estudios sobre los determinantes y el impacto del empoderamiento en trabajos adelantados en América Latina, la carencia de aportaciones en cuanto a la relación entre la agencia de los padres y su influencia sobre la agencia de sus hijos y la transmisión intergeneracional de la agencia. Es por esto por

lo que esta investigación profundiza en algunos estudios que por su desarrollo teórico y opciones metodológicas influyeron en el desarrollo de la propuesta.

El primer trabajo analizado, en orden cronológico, nace en la vertiente del enfoque feminista del desarrollo. Se trata de la investigación de Joanna Rowland con mujeres hondureñas recogido en el texto de 1997 *Questioning Empowerment: Working with Women in Honduras*.

A partir del trabajo que desarrolla con mujeres en América Central, Rowland propone exhibir las habilidades de empoderamiento de las mujeres a través de cuatro ámbitos de su cotidianidad: el control que tienen sobre sus decisiones personales, la capacidad de tomar decisiones en casa, la habilidad para cambiar aspectos en la propia vida y la habilidad para cambiar aspectos en su contexto social. Esta guía de observación la aplica a un par de experiencias en donde a través de la capacitación que recibieron grupos de mujeres para trabajar en campañas de promoción en salud y en procesos de alfabetización se autorreconocen empoderadas en las circunstancias de su vida personal y social.

Rowland subraya los que considera son los procesos psicológicos y psicosociales esenciales para el empoderamiento personal: el desarrollo de la autoconfianza, la autoestima, la dignidad personal y el sentido de la agencia, como capacidad para ser individuos que pueden interactuar con lo que les rodea y hacer que las cosas sucedan (Rowland, 1997).

La importancia de esta investigación hizo que años después el Departamento de Desarrollo Internacional de la Universidad de Oxford retomara sus aportes y procediera a la elaboración de una propuesta de indicadores de agencia y empoderamiento comparables internacionalmente. El trabajo de Solava Ibrahim y Sabina Alkire recogido en el texto *Agency & Empowerment: A proposal for internationally comparable indicators* (2007), detalla una ruta metodológica para la medición de la agencia y el empoderamiento con base en cinco indicadores rastreados en una encuesta de veinticinco preguntas.

El segundo trabajo de investigación analizado nació a partir de la necesidad de evaluación de programas de desarrollo humano. Ese estudio fue ejecutado en el año 2007 por el Instituto Mexicano de Investigación de Familia y Población, A. C. (Imifap). Su trabajo consistió en el diseño de una escala para medir agencia personal y empoderamiento aplicada dentro del horario escolar a 1225 estudiantes de sectores urbanos y rurales de México. Sus resultados se presentaron en un artículo de la Revista Interamericana de Psicología (Pick *et al.*, 2007), en donde además se señalan los soportes conceptuales que permitieron diseñar la escala cuantitativa de medición de empoderamiento.

Un aporte a esta investigación consistió en la diferenciación de los conceptos de agencia y empoderamiento y la asignación de preguntas para la medición de cada una de las nociones. De allí, este trabajo asumió que “la agencia es un proceso interno que se define como empoderamiento cuando empieza a impactar el contexto” (Pick *et al.*, 2007, p. 299).

El tercer trabajo para reseñar es la investigación adelantada por María Emma Santos, Emma Samman y Gaston Yalonetzky en el año 2009. Este grupo desarrolló un trabajo de medición de la agencia en tres capitales latinoamericanas en el que indicaron las relaciones entre el potencial del rol de agencia de los padres como instrumento para mejorar los logros de los hijos. Este trabajo se relaciona directamente con el trabajo citado de Ibrahim & Alkire (2007), en él plantea preguntas globales y específicas referidas al poder de decisión general, a las posibilidades de realizar cambios en el entorno y a las motivaciones en los procesos de toma de decisiones. Algunas de las variables y categorías utilizadas en dicha investigación forman parte del presente estudio.

CAPÍTULO 2

MARCO CONTEXTUAL

CONTEXTO DE LOS CASOS

La localidad de Usme se ubica al sur de Bogotá. Limita al occidente con la localidad de Ciudad Bolívar y el municipio de Pasca; al sur con la localidad de Sumapaz; al norte con las localidades de Tunjuelito, Rafael Uribe Uribe y San Cristóbal y al oriente con los municipios de Ubaque y Chipaque. Tiene una extensión total de 21.507 hectáreas de las cuales 3029 se clasifican en suelo urbano y 18.477 se clasifican en suelo rural, lo que equivale al 85,9 % del total de la superficie de la localidad. Usme es la segunda localidad con mayor extensión del distrito.

Según datos de la Secretaría Distrital de Planeación, la población de Bogotá para 2009 era de 7.259.597 personas y la de Usme de 349.346; por tanto, en esta zona de la ciudad se ubica el 4,8 % de sus habitantes. De acuerdo con esa oficina y teniendo en cuenta el método integrado de pobreza, el cual relaciona la pobreza debida a la insatisfacción de las necesidades básicas del hogar con la carencia de ingresos mínimos para adquirir bienes y servicios, Usme fue la localidad con mayor proporción de hogares pobres en la ciudad (respecto al total de hogares por localidad) junto a las localidades de Ciudad Bolívar, San Cristóbal y Rafael Uribe Uribe (Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaría Distrital de Planeación, 2011). Conforme a los indicadores de necesidades básicas insatisfechas (NBI) y de línea de pobreza (LP),

Usme fue la localidad con mayor pobreza inercial de la ciudad y la segunda en pobreza crónica.¹

Por ende, y atendiendo a la descripción por estrato socioeconómico, se tiene que del total de habitantes de Usme en el 2009, el 53,5 % se encontraba en el estrato bajo, el 44,9 % en el bajo-bajo y el 1,5 % clasificado sin estrato; los demás estratos solo registran personas en la zona rural (Alcaldía Mayor de Bogotá *et al.*, 2009).

En cuanto a su sector educativo, Usme contaba en el año 2012 con 74.229 estudiantes con matrícula oficial atendidos en 70 colegios (44 colegios distritales, 5 colegios en concesión y 21 colegios en convenio). A ellos se sumaban 10.424 estudiantes matriculados en colegios privados para una cobertura de 84.653 alumnos en la localidad (SED, 2013). Referidos a la matrícula oficial, la tasa de reprobación para esta localidad en el 2011 fue del 10,2 % de los estudiantes y la tasa de deserción fue del 3,6 %.

CASOS

Para responder a un criterio de selección por características, se eligieron dos instituciones educativas de acuerdo con la metodología utilizada en el año 2014 y así construir la oferta del servicio público de educación en la localidad: colegios en concesión y colegios distritales.² Las instituciones educativas seleccionadas fueron el colegio en con-

¹ Se denomina “pobreza inercial” aquella de los hogares con alguna NBI pero que tiene ingresos por encima de la línea de pobreza. La “pobreza crónica” se refiere a los hogares que tienen al menos una necesidad básica insatisfecha y reciben ingresos cuyo nivel está por debajo de la línea de pobreza.

² Aunque la oferta de educación en la localidad para el 2013 contempla instituciones educativas en convenio con la Secretaría de Educación, este año solo tres colegios tienen ese contrato atendiendo jóvenes hasta noveno grado. Para el año 2014 no habrá colegios en convenio con la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá.

cesión Miravalle (CM) y el colegio distrital El Cortijo-Vianey (CCV). El motivo de selección respondió al compromiso que la Universidad de los Andes tiene en la dirección del colegio en concesión y a la cercana ubicación entre las instituciones que permite mantener la estabilidad de un conjunto de variables: nivel socioeconómico de los estudiantes, configuración de las familias, entornos culturales y urbanísticos comunes, oportunidades laborales, entre otras.

El CM³ forma parte del “Programa colegios en concesión” desarrollado durante la última década en Bogotá. Este programa tiene como objetivo el incremento de la cobertura educativa en niños pertenecientes a hogares altamente vulnerables a través de un servicio de alta calidad académica.⁴ El colegio inició en diciembre del año 2000 y en la actualidad cuenta con 1252 estudiantes desde preescolar hasta grado once. Se encuentra ubicado en la UPZ Gran Yomasa (diagonal 76 sur No. 3 B-30 barrio la Marichuela) y sus beneficiarios son habitantes de los barrios San Juan Bautista, la Fortaleza, la Marichuela y Santa Librada.

El “Proyecto educativo institucional” (PEI) del CM enmarca su propuesta formativa en el eslogan: “Exigencia con respeto”, y basa su enfoque pedagógico en los principios del constructivismo y el aprendizaje colaborativo. Uno de sus centros de acción consiste en la adecuación al contexto por medio del cual se trata de entablar un diálogo entre los principios y los medios que se aplican, para hacer que el proyecto se arraigue en la realidad y se desarrolle. Esto implica, entonces, conocer el contexto (las comunidades amplias donde se ubica

³ El CM forma parte del grupo colegios en concesión administrados por la Asociación Alianza Educativa conformada por la Universidad de los Andes y los colegios Nueva Granada, San Carlos y Los Nogales.

⁴ El modelo de concesiones educativas funciona con base en unos contratos en donde los concesionarios se comprometen a prestar el servicio educativo formal en básica y media a niños de estratos pobres, a cambio de una remuneración per cápita que reciben de la ciudad. Con esto, los privados tienen completa autonomía en la gestión escolar, especialmente en la contratación de profesores y directivos docentes.

el establecimiento educativo, los padres de familia y los estudiantes) para articular la propuesta a sus fortalezas y necesidades específicas y desarrollarla de acuerdo con ellas.

El colegio distrital El Cortijo-Vianey también se encuentra ubicado en la UPZ Gran Yomasa (Calle 73B sur No. 1D-06 barrio Santa Librada) y atiende los niveles de educación preescolar, básica primaria y básica secundaria en dos sedes. En una de las sedes funciona la sección de preescolar y primaria y en otra la de bachillerato. Además, tiene jornadas escolares matutina, vespertina y nocturna. Según los reportes de la Secretaría de Educación del Distrito (SED), durante el año 2012 esta institución atendió una población de 1590 estudiantes provenientes de los estratos 1 y 2 todos del mismo conjunto de barrios que su par en concesión. La recursos económicos para el funcionamiento del colegio proceden completamente del gobierno distrital.

El PEI del CCV declara su propuesta enmarcada en los valores del conocimiento, la identidad, la solidaridad y la autogestión; y entre sus objetivos están: 1) crear las condiciones sociales, administrativas y pedagógicas para que el estudiante de El Cortijo estructure una personalidad autónoma y solidaria; 2) desarrollar en un ambiente democrático capacidades cognitivas, socioafectivas, psicomotrices y de liderazgo que permitan al estudiante ser autogestor de su proyecto de vida; 3) posibilitar el conocimiento cultural, científico y artístico que le permita al estudiante solucionar problemas de su cotidianidad; 4) vincular activamente a los diferentes estamentos de la comunidad al proceso de formación integral del educando; y, 5) facilitar la participación de la comunidad para generar cambios benéficos, tanto para la institución como para su entorno social y cultural.

CAPÍTULO 3

MARCO METODOLÓGICO

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Como lo sugiere Creswell (2009), el momento inicial de la investigación consistió en la revisión de la literatura con miras a determinar la novedad de este estudio así como para delimitar su cometido y sugerir el diseño metodológico. Para la búsqueda de literatura se utilizaron los recursos electrónicos del sistema de bibliotecas de la Universidad de los Andes.

Las palabras clave utilizadas inicialmente en los metabuscadores fueron: empoderamiento, agencia, desarrollo humano, superación de la pobreza, diseño curricular, pedagogía crítica. Además, autores como Haq, Sen, Nussbaum, Freire, Alkire, Robenys. Las búsquedas se hicieron de manera simple y avanzada, seleccionando campos complementarios y usando palabras en castellano y en inglés. De este modo fue posible obtener libros y artículos de revistas que sirvieron de guía para la comprensión y estructuración del marco teórico, así como para el conocimiento de diseños metodológicos que guiaron el estudio. En este punto cabe destacar la utilidad para la ampliación conceptual del rastreo de las bibliografías utilizadas en los libros y artículos ya encontrados. También fue necesario realizar búsquedas en las bases de datos EBSCO Host, JSTOR y Hapi online. Como resultado, aparecieron nuevos autores como Rowland, Pick, Bandura, Posner, Ryan y Deci, Narayan, Zimmerman.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación es el resultado de un estudio de caso que exploró la dinámica de construcción de la dimensión de empoderamiento en grupos de estudiantes y las contribuciones a este proceso por parte de dos proyectos educativos ubicados en la localidad de Usme. El estudio utilizó el “método mixto de investigación” (Creswell, 2009, p. 14) al combinar formas de indagación que permitieron ampliar la comprensión de la realidad expandiendo los hallazgos obtenidos con un método cuantitativo por medio de la utilización de un método cualitativo. Esta opción reivindicó la posibilidad de “enriquecer el conocimiento completo de la realidad social por medio de una aproximación poli-facética y múltiple” (Corbetta, 2007, p. 61).

El estudio inició con un método cuantitativo de recolección de datos con el propósito de operacionalizar los conceptos e identificar las características de la capacidad de empoderamiento de los jóvenes, seguido por un procedimiento cualitativo en donde se profundizó en los hallazgos precisando el sentido otorgado por los estudiantes al proceso pedagógico de apoyo a la construcción de su capacidad de empoderamiento. Así, el estudio siguió una estrategia secuencial explicativa:

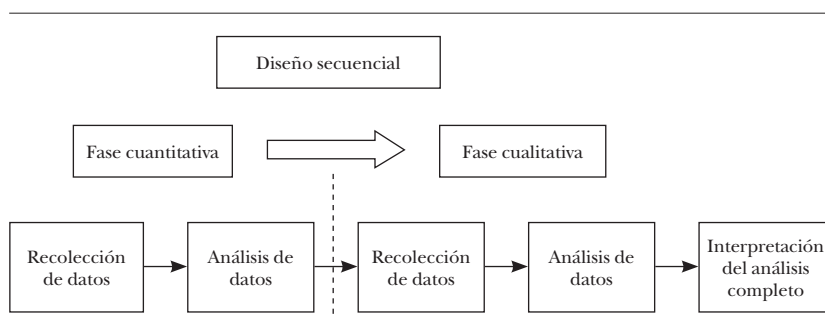


Gráfico 3. Diseño de investigación secuencial explicativo

Fuente: Creswell (2009, p. 209).

Con todo, debe señalarse que el énfasis del proceso investigativo recayó sobre los procedimientos cualitativos de recolección de la información con el objetivo de encontrar la percepción que los jóvenes daban sobre el desarrollo de su capacidad de empoderamiento. Esto ubica la validez de la investigación en los procesos de triangulación hermenéutica y de revisión por parte de los sujetos indagados llevados a cabo (Creswell, 2009). Se entiende aquí el proceso de triangulación hermenéutica como “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación” (Cisterna, 2005, p. 68).

Por su parte, la revisión de los sujetos de la investigación fue un momento metodológico específico en donde los grupos focales de discusión revisaron y contextualizaron los resultados obtenidos en el cuestionario de autorreporte diligenciado por los estudiantes.

PROCEDIMIENTO

La recolección de la información se hizo durante el trabajo de campo del investigador. La información fue obtenida en dos momentos:

- 1) Por medio de un cuestionario autocumplimentado con muestra censal de la población objeto (Corbetta, 2007). En cada uno de los colegios suministré el cuestionario¹ (véase el anexo 1) a todos los estudiantes de grado undécimo, tabulando los de aquellos estudiantes que hubiesen perma-

¹ Para el diseño del cuestionario se tomó como base la escala para medir agencia personal y empoderamiento aplicada en el año 2007 por el Instituto Mexicano de Investigación de Familia y Población (Pick *et al.*, 2007) y los instrumentos de medición del rol de agencia propuestos por Samman, Santos y Yalonzky, 2009).

necido en las instituciones por un espacio de tiempo igual o mayor a ocho años. El cuestionario de 39 preguntas tiene opciones de respuesta con autonomía semántica parcial y escalas de intervalos de autopoicionamiento (Creswell, 2009). El análisis estadístico fue hecho con el programa “Statistical Package for the Social Sciences” (SPSS).

- 2) Por medio de grupos focales de discusión en donde pude presentar y dialogar acerca de los resultados del cuestionario. Los grupos siguieron el formato de entrevista cualitativa semiestructurada (véase el anexo 2) buscando “conocer la perspectiva de los sujetos estudiados, comprender sus categorías mentales, sus interpretaciones, sus percepciones y los motivos de sus actos” (Corbetta, 2007, p. 344). Posteriormente, se procedió a la transcripción y codificación de las entrevistas con base en las categorías e indicadores establecidos (presentados a continuación); y, finalmente, se realizó el análisis de la información.

INSTRUMENTOS

Los instrumentos se orientaron por la siguiente estructura de categorías e indicadores:

Cuadro 1. Categorías analíticas e indicadores de investigación

<i>Dimensiones de empoderamiento</i>	<i>Categoría analítica</i>	<i>Unidad de análisis</i>	<i>Indicadores</i>
El poder sobre recursos. Empoderamiento como control.	Autoeficacia (control sobre las decisiones del día a día).	Personal	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para finalizar lo que se emprende. • Uso del tiempo (organización, decisión, responsabilidad). • Responsabilidades en el hogar. • Manejo del dinero.

<i>Dimensiones de empoderamiento</i>	<i>Categoría analítica</i>	<i>Unidad de análisis</i>	<i>Indicadores</i>
El poder interno. Habilidad para cambiar. Empoderamiento como cambio personal.	Capacidad para cambiar (capacidad para producir cambios en la propia vida).	Personal	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de planear actividades (iniciativa, delegación). • Realización de decisiones y proyectos. • Sueños y aspiraciones con relación al futuro (proyecto de vida). • Satisfacción con el tipo de vida que se lleva.
El poder para. Habilidad para elegir. Empoderamiento como elección.	Autonomía (toma de decisiones frente al grupo de referencia).	Relaciones próximas	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión de la opinión propia. • Relación con amigos (autonomía/heteronomía) • Participación en las decisiones que afectan la familia. • Motivaciones para actuar (aceptación, recompensa, castigo, criterio, gusto, etc.)
El poder como comunidad. Empoderamiento como cambio en el contexto.	Participación (capacidad para producir cambios junto con otros en la comunidad de referencia).	Colectiva	<ul style="list-style-type: none"> • Participación y/o liderazgo en procesos de grupo (colegio, barrio, parroquia, etc.) • Manejo y solución de conflictos. • Interés por los problemas de su contexto. • Emprendimiento.

Fuente: elaboración propia con base en Rowland, 1997 y Pick *et al.*, 2007.

Esta estructura tiene soporte teórico en la investigación de Rowland (1997), que retoma de Alkire (2007). Rowland presenta cuatro dimensiones de manifestación del empoderamiento expresado en la mayor capacidad de control (poder sobre), la mayor capacidad de elección (poder para), la mayor capacidad de cambio (poder con) y la mayor capacidad de transformación personal (poder sobre sí mismo). A cada una de estas dimensiones se asoció una categoría analítica a partir de las variables utilizadas por Pick *et al.* (2007) en su escala para medir agencia personal y empoderamiento en jóvenes estudiantes.

En cuanto a la autoeficacia, esta categoría hizo referencia al convencimiento de que “los individuos poseen un sistema propio que les permite ejercer cierto grado de control sobre sus pensamientos, sentimientos y acciones” (Bandura en Pick *et al.*, 2007, p. 296). Este sistema permite aprender de los demás, regular la conducta individual, planear estrategias alternativas y autorreflexionar. La autoeficacia no es otra cosa que las autoevaluaciones que el individuo hace sobre lo que se cree capaz de hacer. El estudio de la autoeficacia evidenció la habilidad de autorregulación de los jóvenes que les permite ejercer el control sobre ellos mismos en la práctica de determinados comportamientos en el día a día.

En el caso de la capacidad para cambiar, esta categoría buscó reconocer la comprensión del propio ser, el carácter, las fortalezas y debilidades de la persona. Además, desarrollar un mayor conocimiento personal facilita identificar y sortear los momentos de preocupación o tensión. A menudo este conocimiento es un requisito de la comunicación efectiva, las relaciones interpersonales y la capacidad para desarrollar empatía hacia los demás. Esta categoría indicó el grado de conocimiento de la realidad personal como punto de partida para tomar decisiones sobre aspectos que se quieren cambiar en la vida y actuar efectivamente en esa dirección.

La autonomía hizo referencia a “la posibilidad de que la persona actúe de acuerdo con sus auténticos intereses o integrando sus valores y deseos” (Ibrahim y Alkire, 2007, p. 25). Autonomía es ser agente y al mismo tiempo actuar con voluntad propia. “Cuando la autonomía es baja, las personas sienten la presión de demandas, estándares, reglas y expectativas externas, además de que están a la merced de dichas expectativas” (Pick *et al.*, 2007, p. 296). Debido a que la autonomía es muy difícil de alcanzar para personas que están acostumbradas al control externo y que dependen del mismo para su autoestima, esta categoría exploró la disposición de los jóvenes para actuar de acuerdo con su propio criterio que, en ocasiones, era diferente al de su grupo de referencia.

La participación se entendió como el aporte a las acciones colectivas provistas de un grado relativamente importante de organización y guiadas por una decisión colectiva más o menos permanente (Silva y Martínez, 2007). Singer, King, Green y Barr (2002) destacan que las personas con una participación social activa experimentan un desarrollo positivo de su autoconcepto en términos de atributos como competencia, madurez emocional, confianza en sí mismos, persistencia, empatía y coraje. Considerando que la escuela es un espacio significativo para el desarrollo de actitudes orientadas al bien común, entre ellas el empoderamiento y la participación social, esta categoría señaló la capacidad de los jóvenes para entrar en relación activa junto con otros en orden a la transformación del contexto de referencia.

En cuanto a la selección de indicadores atendí los criterios sugeridos por Alkire (2007) en su propuesta de “Indicadores de agencia y empoderamiento comparables a nivel internacional”: 1) Dado el contexto del estudio seleccionar indicadores que sean relevantes a la vida de los pobres y en las áreas en los que ellos experimenten déficit. 2) Deben ser de alguna manera comparables con otros estudios. 3) Deben permitir la evaluación instrumental pero también intrínseca de los aspectos del empoderamiento. 4) Deben permitir identificar cambios en el empoderamiento con el paso del tiempo.

Cabe anotar que en la estructura de categorías e indicadores se otorgó especial importancia al proceso de conocimiento personal de los estudiantes, a la toma de decisiones con respecto a sus vidas, a la autonomía necesaria con respecto a su entorno, y a la capacidad de incidencia social junto a sus pares, como manifestación de los procesos de concientización y fortalecimiento de su capacidad crítica aplicada a sí mismos y a su entorno.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los datos cuantitativos que se presentan a continuación se basan en el cuestionario respondido por 89 estudiantes en el CM y 93 alumnos del CCV. De acuerdo con la decisión metodológica de seleccionar aquella información correspondiente a jóvenes que hubiesen permanecido por un espacio igual o mayor a los ocho años en las instituciones educativas, los resultados que se muestran a continuación recogen la percepción de 61 estudiantes para el caso del CM y de 55 estudiantes del CCV. Los valores se expresan en porcentajes:

Tabla 1. Resultados de los cuestionarios analizados en la investigación

	<i>Sí</i>		<i>No</i>	
	<i>cm</i>	<i>ccv</i>	<i>cm</i>	<i>ccv</i>
1. Me gusta tener responsabilidades (en mi casa, colegio, barrio, etc.).	86,9	89,1	13,1	10,9
2. Siempre me sobra tiempo que no encuentro cómo aprovechar.	48,3	58,2	51,7	41,8
3. Tengo dinero ahorrado.	59,0	36,4	41	63,6
4. Me considero una persona que tengo iniciativa para hacer cosas nuevas.	91,8	94,5	8,2	5,5
5. Me siento capaz de expresar correctamente mis ideas en público.	60,7	60,0	39,3	40,0
6. Formo parte de algún grupo formado por estudiantes o jóvenes como yo.	41,0	30,9	59,0	69,1

Continúa

	<i>Sí</i>		<i>No</i>	
	<i>cm</i>	<i>ccv</i>	<i>cm</i>	<i>ccv</i>
7. Cuando presto algo (útiles, dinero me da pena recuperarlos.	27,9	20,0	72,1	80,0
8. He participado de alguna iniciativa en donde se haya logrado un cambio en mi colegio o en mi barrio.	32,8	30,0	67,2	69,1
9. Tengo opciones claras sobre lo que quiero hacer al terminar el colegio.	86,9	81,8	13,1	18,2
10. Me gustaría cambiar algo de mi vida en este momento.	47,5	40,0	52,5	60,0

	<i>Nunca</i>		<i>Rara vez</i>		<i>Algunas veces</i>		<i>Casi siempre</i>		<i>Siempre</i>	
	<i>cm</i>	<i>ccv</i>	<i>cm</i>	<i>ccv</i>	<i>cm</i>	<i>ccv</i>	<i>cm</i>	<i>ccv</i>	<i>cm</i>	<i>ccv</i>
11. Termino las cosas que comienzo.	0,0	0,0	1,6	1,8	29,5	18,2	52,5	56,4	16,4	23,6
12. Encuentro soluciones a los problemas.	0,0	0,0	3,3	1,8	26,2	38,2	45,9	47,3	24,6	12,7
13. Soy puntual para llegar a sitios y compromisos (al colegio, a una cita, a casa).	4,9	3,6	4,9	0,0	31,1	23,6	36,1	38,2	23,0	34,5
14. Hago las cosas por miedo a que me castiguen.	29,5	43,6	34,4	34,5	23,0	18,2	11,5	3,6	1,6	0,0
15. Me desespero ante situaciones difíciles.	9,8	7,3	34,4	40,0	34,4	34,5	16,4	9,1	4,9	9,1
16. Siento que en el colegio me enseñan cómo mejorar (en el estudio, relaciones, como persona).	6,6	0,0	14,8	16,4	16,4	29,1	29,5	18,2	32,8	36,4
17. Hago lo que creo que es mejor para mí sin importar lo que otros crean.	0,0	5,5	3,3	7,3	23,0	12,7	37,7	43,6	36,1	30,9
18. Hago las cosas porque no quiero defraudar a mis amigos.	15,0	43,6	35,0	36,4	38,3	14,5	6,7	5,5	5,0	0,0
19. Participo de las decisiones que afectan a mi familia.	8,2	5,5	9,8	12,7	11,5	23,6	39,3	23,6	31,1	34,5

	<i>Nunca</i>		<i>Rara vez</i>		<i>Algunas veces</i>		<i>Casi siempre</i>		<i>Siempre</i>	
	<i>cm</i>	<i>ccv</i>	<i>cm</i>	<i>ccv</i>	<i>cm</i>	<i>ccv</i>	<i>cm</i>	<i>ccv</i>	<i>cm</i>	<i>ccv</i>
20. En el colegio puedo expresar mi opinión abierta y libremente.	4,9	3,6	11,5	7,3	23,0	29,1	36,1	36,4	24,6	23,6
21. Cuando algo me molesta me quejo ante quien corresponde.	8,2	7,3	27,9	27,3	29,5	27,3	26,2	23,6	8,2	14,5
22. Soy responsable con el uso del tiempo.	0,0	1,8	11,5	5,5	45,9	41,8	34,4	36,4	8,2	14,5
23. Me gusta ayudar a resolver los conflictos cuando se presentan.	6,6	7,3	27,9	16,4	26,2	38,2	31,1	21,8	8,2	16,4
24. Participo en las reuniones de vecinos o en asambleas de mi barrio.	73,8	65,5	14,8	27,3	3,3	5,5	3,3	1,8	4,9	0,0
25. Antes de iniciar una actividad pienso y planeo lo que tengo que hacer.	3,3	0,0	11,7	14,5	35,0	30,9	38,3	34,5	11,7	20,0

	<i>Nada</i>		<i>Poco</i>		<i>Bastante</i>		<i>Mucho</i>	
	<i>cm</i>	<i>ccv</i>	<i>cm</i>	<i>ccv</i>	<i>cm</i>	<i>ccv</i>	<i>cm</i>	<i>ccv</i>
26. En el colegio he aprendido a conseguir metas trabajando en equipo.	3,3	3,6	18,0	30,9	63,9	47,3	14,8	18,2
27. Estoy feliz con el tipo de vida que llevamos mi familia y yo.	3,3	3,7	19,7	7,4	31,1	33,3	45,9	55,6
28. En el colegio me han ayudado a construir un proyecto para mi vida.	1,6	5,5	4,9	25,5	62,3	38,2	31,1	30,9
29. Cumplir con mis sueños está fuera de mi control.	41,0	54,5	45,9	32,7	11,5	10,9	1,6	1,8
30. En el colegio me ayudan a ser más responsable y perseverante.	1,6	1,8	13,1	30,9	60,7	43,6	24,6	23,6
31. Tengo que aguantarme la vida que me tocó.	47,5	57,4	27,9	33,3	13,1	7,4	11,5	1,9
32. Creo que en el colegio me ayudan a conocer los problemas de mi barrio.	24,6	56,4	44,3	21,8	26,2	14,5	4,9	7,3

Continúa

	<i>Nada</i>		<i>Poco</i>		<i>Bastante</i>		<i>Mucho</i>	
	<i>cm</i>	<i>ccv</i>	<i>cm</i>	<i>ccv</i>	<i>cm</i>	<i>ccv</i>	<i>cm</i>	<i>ccv</i>
33. Doy importancia a lo que los demás piensen de mí.	37,7	56,4	39,3	32,7	21,3	9,1	1,6	1,8
34. Tengo control sobre las decisiones que afectan mis actividades cotidianas (ir a clase, hacer tareas, cocinar, ayudar en la casa, salir con los amigos).	3,3	1,8	8,2	12,7	52,5	49,1	36,1	36,4
35. Creo que el colegio me ha enseñado a afrontar y solucionar los problemas que enfrento.	4,9	13,0	24,6	29,6	52,5	44,4	18,0	13,0

	<i>No</i>		<i>Sí pero con mucha dificultad</i>		<i>Sí pero con dificultad</i>		<i>Sí fácilmente</i>		<i>Sí muy fácilmente</i>	
	<i>cm</i>	<i>ccv</i>	<i>cm</i>	<i>ccv</i>	<i>cm</i>	<i>ccv</i>	<i>cm</i>	<i>ccv</i>	<i>cm</i>	<i>ccv</i>
36. Creo que puedo cumplir los sueños y proyectos que tengo para mi vida.	0,0	0,0	6,6	7,5	73,8	73,6	16,4	15,1	3,3	3,8
37. Creo que puedo cambiar las cosas que no funcionan en mi colegio.	32,8	59,3	45,9	24,1	11,5	14,8	8,2	1,9	1,6	0,0
38. Creo que puedo cambiar las cosas que no funcionan en mi cuadra o en mi barrio.	50,8	75,9	37,7	14,8	8,2	9,3	3,3	0,0	0,0	0,0
39. Ante situaciones difíciles sé tomar decisiones:	0,0	5,6	9,8	7,4	45,9	42,6	36,1	42,6	8,2	1,9

En cuanto a la composición de género y edad —y a pesar de que los grupos de estudiantes que respondieron el cuestionario fueron del mismo nivel escolar— los estudiantes del ccv llegan con un promedio de edad mayor a esta etapa. En el cm casi todos los jóvenes tienen 16 años de edad (57,4 % del total) mientras que en el ccv el 41,8 % tiene 17 y un 16,4 % supera esta edad. En cuanto a la distribución de género, el ccv presenta preponderancia del grupo de mujeres sobre aquel de hombres. Mayor equilibrio se da en el cmv.

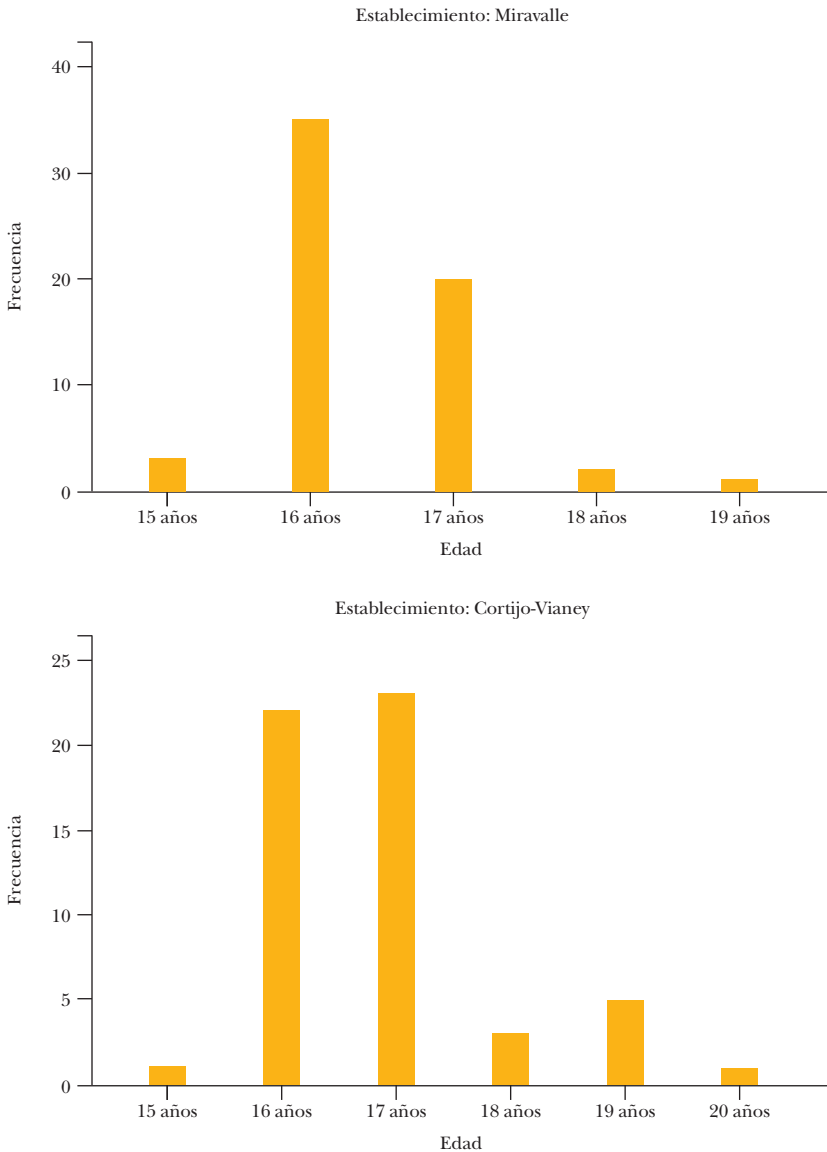


Gráfico 4. Histogramas de edades de los estudiantes, cuestionarios tabulados

Fuente: elaboración propia.

En lo relacionado con la etapa cualitativa de la investigación, la información fue obtenida por medio de entrevistas realizadas a dos grupos en el CM (uno de ocho estudiantes y otro de cuatro educadores) y un grupo focal en el CCV (seis estudiantes y presencia de una educadora).

A continuación se muestran los resultados para cada una de las categorías de análisis propuestas, integrando los resultados cuantitativos fruto del cuestionario de acuerdo con la asociación de categorías, indicadores y preguntas (véase el anexo 1) y los comentarios e interpretación que hicieron los estudiantes y maestros de esos resultados.

AUTOEFICACIA

En cuanto a la categoría denominada autoeficacia, es decir, al control que los estudiantes tienen sobre sus decisiones en el día a día, el 88,6 % de los jóvenes del CM expresó tener notable control sobre sus actividades cotidianas como ir a clase, hacer tareas, cocinar, ayudar en la casa o salir con los amigos; una proporción similar (85,5 %) tuvo la misma percepción en el CCV. Adicionalmente, grupos equivalentes en ambas instituciones (CM 86,9 %, CCV 89,1 %) expresaron gusto por tener responsabilidades en casa o el colegio.

Estos datos —que expresan autoeficacia en los estudiantes de las dos instituciones— fueron corroborados por ellos mismos al expresar su capacidad de organización y decisión sobre las actividades cotidianas y la importancia que otorgan al asumir responsabilidades:

Pues la verdad la responsabilidad que tenemos es cumplirnos a nosotros mismos y pues al colegio con buenas calificaciones, con buen comportamiento. Nosotros como estamos en grado 11 tenemos que darle el ejemplo a los más pequeños; esa es como una de nuestras responsabilidades principales y, no solo [...] con el colegio, sino con uno mismo. Porque eso no nos va perjudicar, eso nos va ayudar en el

futuro. Sacar buenas notas nos va ayudar, ser disciplinados también nos va ayudar.

(Estudiante de grado 11, mujer, CM).

[...] pues yo digo que el jueves que tuvimos unas presentaciones... nos tocó, no era una obligación, nos tocó ir a presentarnos a los niños de la tarde porque los niños de la tarde no le hicieron nada a los niños chiquitos de la tarde... el profe de informática... entonces uno tiene una responsabilidad, vamos, le ayudamos... o sea no nos tocaba pero nos enseña a ser responsable [...].

(Estudiante de grado 11, mujer, CCV).

Frente al hecho de que algunos de los jóvenes trabajan y apoyan a sus familias, desde el punto de vista económico, los estudiantes reconocen que este tipo de actividades también incentivan la decisión y el cumplimiento de tareas asignadas con responsabilidad:

[...] personalmente en mi casa es algo más laboral ya que allá funciona una empresa [casa de banquetes]... entonces uno tiene que cumplir una regla [...] estamos trabajando todos acá, esto es, la empresa familiar, entonces toca cumplir esas obligaciones [...] uno sabe que si no lo hace, uno no tiene sus beneficios [...].

(Estudiante de grado 11, hombre, CM).

Nosotros tenemos un compañero que trabaja en mecánica, en carros. El otro trabaja en una panadería. ¿Quién más? Calzado [...] Almacenes. Mi amiga Paola trabajaba en eso de eventos, banquetes.

(Estudiante de grado 11, hombre, CCV).

Teniendo en cuenta que la autoeficacia se refiere a “las autoevaluaciones que hace el individuo sobre lo que se cree capaz de hacer” (Pick *et al.*, 2007, p. 296) resultó también un indicador positivo: el 68,9 % de los estudiantes del CM y un 80 % de aquellos del CCV expresan que “casi siempre” o “siempre” terminan aquello que emprenden. Lo anterior cobra importancia ante el convencimiento del 86,9 % de los jóvenes del CM y del 87,2 % del CCV de que cumplir con sus sueños depende de ellos mismos.

En cuanto al dato del alto cumplimiento de las acciones que emprenden, algunos estudiantes pusieron en duda los resultados del cuestionario:

Yo la verdad dudo mucho en eso. No estoy diciendo que todos, es como un porcentaje. ¿Por qué? Porque nosotros empezamos diciendo algo, por ejemplo [...]: ‘voy a bajar de peso’. Que... por ahí una hora hace ejercicio y no vuelve hacer jamás. O sea uno como que dice [...] ‘voy a hacer el ensayo de español’, van al segundo renglón: ‘Ay, yo ahorita lo hago espere me conecto’. O sea, uno nunca, o sea, bueno, sí (hay) gente ‘listo lo terminé’, pero no creo que tanta gente...

(Estudiante de grado 11, mujer, CM).

En razón a lo anterior, algunos estudiantes y profesores matizaron esta percepción al señalar el papel que juega la motivación frente a la actividad que desarrollan. De acuerdo con la motivación hay mayor o menor compromiso para realizar la acción:

Pues lo que pasa es que ahí es mucho la motivación [...] los chinos terminan algo si están muy motivados a terminarlo y si no, pues lo dejan a un lado. Y también dependiendo de cómo le sirva en la vida a cada uno de los estudiantes [...] terminan las cosas es dependiendo de la motivación: uno, que le inculque la familia, dos, también la parte de amigos influye mucho, y nosotros como institución educativa [...].

(Educador, hombre, CM).

Sí, era lo mismo que estaba diciendo mi compañera, que yo estaba asistiendo al club de San Carlos pero no porque no tuviera nada que hacer, porque fuera una desocupada un sábado, sino porque es algo que a mí me gusta hacer y pues si hay la oportunidad de desarrollarlo pues uno lo hace.

(Estudiante de grado 11, mujer, CM).

Así pues, teniendo en cuenta “la importancia de que las personas crean que tienen la posibilidad de elegir y valoren el incentivo proveniente de experimentar que aquello que hacen produce los resultados deseados” (Bandura, 2000, p. 75), la tendencia de los indicadores corrobora la existencia de una buena capacidad de autoeficacia reflejada en las decisiones cotidianas que toman los estudiantes de los dos colegios, enmarcado todo ello dentro del proceso de continuo crecimiento de esta disposición hacia el futuro.

Un indicador que llama la atención en esta categoría de análisis es el que tiene que ver con las dificultades de los estudiantes para tomar decisiones ante situaciones difíciles. El 55 % de los estudiantes de ambos colegios manifestaron experimentar dificultades notorias en este ámbito, sin embargo, el 70 % de los jóvenes del CM y el 60 % de los del CCV dijeron encontrar solución a los problemas que afrontan en la mayoría de las ocasiones.

Estos resultados permiten suponer que los problemas en la toma de decisiones de los jóvenes se refieren a situaciones que no son de lo cotidiano de sus vidas y que el control sobre aquello del día a día esté ciertamente dentro de su ámbito y posibilidades de acción.

Referidos a la decisión sobre el manejo de su tiempo, los jóvenes asocian la forma de utilizarlo con su desarrollo personal y la formación en sus familias:

[...] uno puede tener sus decisiones pero tiene que tener en cuenta a los papás. Porque igual uno vive en la casa y uno tiene que tener órdenes de ellos, ¿no? Porque yo: ‘voy a salir’. (Ellos) Pero ¿cómo

así?, ¿con quién?, ¿cómo? [...] No pues allí donde una amiga. Ah, bueno [...].

(Estudiante de grado 11, mujer, ccv).

[...] yo no entiendo cómo los papás no se dan cuenta [...] que están perdidos [...] por ejemplo a mi tía le pasó eso, y ella sufrió mucho y tuvo muchos problemas. A mi primo lo metieron en una correccional [...] a mi tía le abrieron los ojos, o sea, ella pensaba que era un niño bien y no, no era así [...] porque tenía los ojos vendados [...] y digamos él hacía lo que quería... la familia, ellos mismos: 'ay papito tenga para esto, tome para lo otro, platica, platica, platica'.

(Estudiante de grado 11, mujer, ccv).

En cuanto al aporte que los estudiantes piensan que sus colegios brindan al crecimiento de su autoeficacia —expresada en la responsabilidad y perseverancia en las decisiones y en el manejo del tiempo—, el 85,3 % de los jóvenes del CM consideraron que su institución les ayuda en ese sentido, mientras que el 67,2 % del estudiantado del ccv lo consideró de esa manera. El testimonio de vida de algunos profesores fue el elemento que más valoraron como la forma en que se aprende la responsabilidad y dedicación:

[...] igual nosotros tenemos ya el ejemplo de nuestros profesores. Por lo menos hay un profesor en particular que él trabaja todos los días, un profesor de matemáticas. Él trabaja de lunes a domingo, se levanta a las 4 de la mañana llega a la casa a las 10 de la noche. Entonces eso también es como el ejemplo porque es una persona que tiene lo que quiere porque es feliz y es feliz porque hace lo que a él le gusta. ¿Y un cumplimiento...? ¡Excelente...! y eso es algo que se lo transmite a uno, es el mejor docente que tiene acá el colegio. Y no es de esos profesores que creen que por ser así de organizados tienen que ser estrictos, amargados y serio, ¡no...! Ese profesor comparte con nosotros, se ríe con

nosotros, nos exige para nuestro bien [...] ese profesor es excelente y voy a decir el nombre, el profesor Ricardo.

(Estudiante de grado 11, mujer, CM).

[...] con Nubia, la de danzas, no sé, como nos habla, como nos hace ver las cosas, eso es bueno. Digamos que un profesor nos regaña y digamos no le ponemos cuidado. Y ella nos regaña o nos dice algo y ya [...] de pronto más confianza.

(Estudiante de grado 11, mujer, ccv).

Para cerrar, cabe resaltar que ante el hecho de que el promedio de edad de los alumnos del CM sea menor que el de sus pares del ccv, la tendencia de los resultados indica que los jóvenes de la primera institución han fortalecido aún más su autoeficacia. A lo que se agrega que a pesar de los recursos económicos limitados, el 59 % de los estudiantes del CM tiene algún ahorro mientras que un 36,4 % de jóvenes del ccv dice tenerlo.

En este sentido, la trabajadora social del CM expresó el interés de la institución de ayudar a los jóvenes a descubrir sus posibilidades y, más allá de eso, a encontrar la manera de hacer realidad sus decisiones por medio de estrategias concretas como puede ser el ahorro:

[...] es que nosotros en el proyecto de dirección de grupo [...] manejamos una cartilla que es el 'navegar seguro'. En muchas de las actividades que nosotros planteamos hay preguntas relacionadas con ese aspecto: ¿ahorras?, ¿tienes dinero?, ¿cómo te puedes financiar tu carrera universitaria? [...] entonces de pronto eso despierta en los muchachos un ánimo por ahorrar o tener algún dinero.

(Educadora, mujer, CM).

CAPACIDAD PARA CAMBIAR

La capacidad de los estudiantes para producir cambios en su propia vida fue analizada por medio de varios indicadores. En ambos colegios los jóvenes se consideraron personas de iniciativa para hacer cosas nuevas (CM. 91,8 %; CCV, 94,5 %) y en su mayoría tenían opciones claras sobre lo que querían hacer al terminar el colegio (CM 86,9 %; CCV, 81,8 %). Teniendo en cuenta que el 75,4 % y el 90,7 % de los jóvenes, respectivamente, no considera que tenga que sobrellevar la vida que le correspondió vivir, se percibe un sustrato facilitador de procesos de cambio en la vida de los jóvenes y en su entorno. Aquí sus voces:

Yo inicialmente pensaba estudiar fisioterapia. Siempre desde hace muchos años he tenido ese sueño. Me gusta mucho [...] Pero pues ahorita por el momento no lo puedo realizar [...] Hay una sola universidad pública que lo tiene [...] no alcancé a esa universidad. Entonces, ¿qué voy a hacer ahorita? Voy a presentarme al Colegio Mayor de Cundinamarca a estudiar Bacteriología y Laboratorio Clínico. [...] Voy a estudiar lo que ya acabé de decir pero cuando ya tenga mi trabajo y cuando ya sea una persona profesional, voy a seguir apuntando a ser fisioterapeuta porque es lo que realmente a mí me gusta y con lo que realmente he soñado toda mi vida. Y no lo voy a dejar escapar solo porque una vez no pude [...].

(Estudiante de grado 11, mujer, CM).

Yo la verdad por ejemplo aspiro a cosas muy grandes pero [...] mucha gente dice: ‘ay deje de soñar’, ¡No!, porque uno siempre quiere más. Yo por ejemplo quiero, no sé, tener un grupo y ser reconocida mundialmente. Y eso es mi sueño y mi aspiración. Es difícil pero no es imposible. Además pues listo, tampoco es que me voy a echar de una a eso porque también tengo que pensar en mi futuro. Voy a estudiar

inglés mientras trato de concentrarme en mi música y todo eso. Seguir adelante, seguir adelante, no me puedo estancar [...].

(Estudiante de grado 11, mujer, CM).

No obstante, otros indicadores de esta misma categoría contrastan los hallazgos apenas señalados. Al preguntar a los jóvenes sobre el deseo por cambiar algo de sus vidas en ese momento, tan solo el 47,5 % de los estudiantes del CM desea hacerlo siendo esta proporción incluso menor (40 %) en el CCV. Adicionalmente, el 77 % de los jóvenes del CM se considera feliz con el tipo de vida que llevan ellos y sus familias llegando a escalar este porcentaje al 88 % en el caso de los estudiantes del CCV.

Esos indicadores interrogan profundamente la disposición que tienen los jóvenes para cambiar y mejorar aspectos de su vida personal o familiar, y especialmente cuestionan la aspiración para transformar las condiciones socioeconómicas de su contexto. Este dato se vuelve complejo con la percepción que ellos tienen sobre los obstáculos que impedirán realizar sus planes de vida. En el CM el 80,4 % de los estudiantes considera que aunque podrá lograr sus sueños, tendrá grandes dificultades para lograr los proyectos que tienen para sus vidas; este es el mismo pensamiento de los jóvenes del CCV que se refleja en el 81 %.

Preguntados acerca del conformismo que sugiere la satisfacción con el tipo de vida que ellos y sus familias tienen, los estudiantes interpretan las respuestas de manera diferente:

Obviamente uno no se puede quejar de las cosas que la vida le ha dado. Uno tiene que ser muy agradecido. Si por ejemplo uno ha sufrido en la vida o algo así, uno tiene que agradecer todas esas lecciones que le ha dado la vida. Obviamente uno quiere aspirar a más y quiere cambiar algunas cosillas, pero uno tiene que ser agradecido con lo que le tocó a uno porque uno no puede desaprovechar.

(Estudiante de grado 11, mujer, CM).

Yo puse que no. Porque yo siento que mi familia, toda mi vida está bien. La verdad estoy muy bien: el estudio ya voy a terminar. Pues Dios quiera que pueda estudiar una carrera. La verdad estoy bien. Pero no soy conformista, como se dice, no me considero una persona conformista la verdad [...].

(Estudiante de grado 11, mujer, ccv).

También, con realismo, reconocen situaciones de tipo personal que pueden llevar a que sus aspiraciones no coincidan con lo que efectivamente sucederá en la realidad:

¿Qué es lo que pasa con la mayoría de nosotros y me incluyo? Somos colombianos o bueno la mayoría somos muy desorganizados. [...] entonces no tenemos, o personalmente yo no tengo, un horario en que tenga una rutina y que le tenga un horario establecido a cada cosa [...].

(Estudiante de grado 11, hombre, cm).

La pereza. La pereza es la madre de la pobreza definitivamente, ¿sí?

(Estudiante de grado 11, mujer, cm).

[...] esa vida alcahueteada, el facilismo, que no me cueste, que si dan los regalitos que los den aquí, que a mí no me toque esforzarme. Y es muy frecuente dentro del colegio eso. A los muchachos no les gusta esforzarse, les gusta que todo sea fácil. O sea, a uno de adulto eso le da miedo porque la vida uno sabe que no es así. La vida no es que vengan, traigan y denme [...] La vida no es eso.

(Educadora, mujer, ccv).

Adicionalmente, en las dificultades que tendrán que afrontar en la vida se identifican escollos sociales y económicos que obstaculizan sus ansias de desarrollo:

Yo digo que para nosotros la dificultad más grande sería la dificultad económica. Esa es una gran adversidad. Y uno se pone a mirar, digamos, hay personas que no tuvieron un buen resultado en el Icfes. No, pero yo quiero estudiar. Entonces uno sabe que tiene que entrar a una universidad privada o ¿sí no? [...] y la capacidad económica de una familia que vive por esta zona no es tan grande que digamos.

(Estudiante de grado 11, hombre, CM).

[...] pues mi hermana salió hace dos años del colegio pero por causas económicas y personales no ha podido estudiar [...] de pronto que digamos los papás no le puedan pagar, y uno quiere entrar a estudiar pero no hay digamos los recursos. Entonces uno tiene una situación de empezar a trabajar [...].

(Estudiante de grado 11, mujer, CCV).

Otro obstáculo que a uno se le podría presentar [...] ella desde siempre ha querido ser comunicadora social; en la casa ¿qué la han dicho? o sea, en la casa no la apoyan. En la casa le dicen que no, que ella no estudie eso, que porque eso no le va dar y que no le van a pagar la carrera. Que si la quiere estudiar, que la estudie por su cuenta.

(Estudiante de grado 11, mujer, CM).

Así pues, el trabajo de campo permite plantear la posibilidad de que los jóvenes perciban y logren tener control sobre sus decisiones en lo cotidiano de la vida y se piensen a sí mismos inscritos en un proyecto de futuro a corto plazo, pero que las estructuras de oportunidad o los arreglos institucionales en los que están insertos los vean estáticos

y sin opciones para ellos. La firmeza con la que aseguran su deseo de continuar los estudios o progresar en la vida se debilita con la realidad de la situación familiar y social.

En cuanto a esta misma categoría de análisis, llama la atención la relación que hacen los jóvenes entre la construcción de su proyecto de vida personal y la forma como el colegio les ha acompañado en esta labor. El 93,4 % de los estudiantes del CM reconoce que el colegio le ha ayudado a construir un plan para su vida. En el caso del ccv solamente un 69,1 % de los jóvenes piensa que su colegio le ha ayudado a ello:

Por ejemplo Lorena [trabajadora social] está ahí. Uno puede ir a la oficina de Lorena y encuentra el teléfono, el computador, los folletos, lo que uno necesita. Y ella ahí: 'llame, ya, tome, llame, llame a esta universidad, llame a esa, ¿ya está? y listo. ¿Ya está todo? Hágale a eso yo le voy haciendo a esto'. Apoyo, apoyo...

(Estudiante de grado 11, hombre, CM).

Hay una clase que tenemos los viernes y es dirección de grupo. De pronto no todas son iguales pero no importa. Digamos uno que lleva mucho tiempo con sus compañeros y es chévere saber que esa persona tiene sus sueños y que de pronto más adelante uno se llegue a encontrar [...] es chévere compartir esas clases de sueños con gente que uno no ha llegado a compartir nunca [...] uno espera ver a esa persona mañana y decirle: 'me alegro que usted esté en esa posición'.

(Estudiante de grado 11, mujer, CM).

El ccv también hace sus esfuerzos,

Sí, la profesora Claudia. Ella nos da los requisitos para las universidades. Está pendiente ahí: Que ¿cómo nos fue en el Icfes? Que si esto le sirve para entrar a esta universidad o que busque otra alternativa. Que

de pronto la carrera no, la economía, entonces tiene que llenar algo para que la carrera no sea tan alta.

(Estudiante de grado 11, mujer, CM).

Se están tratando de establecer como convenios para que los muchachos puedan acceder [...] la Universidad Autónoma nos brindó este semestre esa oportunidad de que los muchachos pudieran hacer unos cursos pre universitarios gratis [...] entonces hay muchachos que se inscribieron un pocotón pero a la medida que fue avanzando el semestre fueron desertando, o sea, no son constantes [...].

(Educatora, mujer, CCV).

AUTONOMÍA

En cuanto a la categoría analítica denominada autonomía, tanto en los jóvenes del CM como en aquellos del CCV se distinguen comportamientos relacionados positivamente con “el deseo de actuar de acuerdo con sus auténticos intereses o integrando sus valores y deseos” (Ibrahim y Alkire, 2007, p. 25). De hecho, los resultados señalan que tan solo un 11,7 % de los estudiantes del CM y un 5,5 % del CCV considera que la mayoría de las veces actúa haciendo las cosas porque no quiere defraudar a sus amigos y, aunque adicionalmente un 38 % y un 14 % admiten que algunas veces esa puede ser la motivación, en ambas instituciones el 74 % de los encuestados opina que en última instancia aquello que hacen responde a lo que consideran es mejor para sí sin importar lo que otros crean. Ellos dicen:

Además que, por ejemplo [...] mi papá es músico. Él me dice que yo, como toco el bajo, él me dice que lo acompañe a las presentaciones de él. A veces. Y pues a mí me dicen por ahí ‘ay, ¿es que a usted no le da pena

ese género que tocan y todo eso?’ Pues yo digo ‘no’. Porque primero yo estoy ayudando a mi papá, mi papá es diabético, entonces ayudarlo o sea sería súper pero pues o sea, no es pereza ni nada. Es como las cosas que dicen los demás como que a uno lo truncan, ¿si me entienden? Pero no, uno tiene que seguir sin pena ni nada. Si le toca de mesero le toca de mesero, si le toca de reciclador le toca de reciclador [...].

(Estudiante de grado 11, mujer, CM).

[...] es que a mí me gusta hablar mucho [...] porque digamos uno puede tomar la iniciativa pero otro: ‘ay, es que ella siempre’ [...] a uno lo critican, hablan mal de uno [...] ellos mejor verán que hacen.

(Estudiante de grado 11, mujer, CCV).

Con todo, también algunos jóvenes y maestros matizan los resultados reconociendo la gran influencia que pueden tener los amigos en la forma de comportarse:

[...] y las malas amistades [...] y uno dice: ‘ay, yo tengo mi opinión y las amistades no me van a cambiar’, pero siempre sí es así, siempre cambian [...].

(Estudiante de grado 11, mujer, CCV).

[...] digamos en grado once muchos terminan Sena porque saben que es para el beneficio. Y otros dicen: ‘no hasta ahí yo voy, estoy desmotivado y me retiro’, eso es como dependiendo a mi parecer [...] la parte de amigos influye mucho [...].

(Educador, hombre, CM).

Desde otra perspectiva, son también indicadores positivos de fortalecimiento de la autonomía personal el hecho de que solamente

un 13,1 % de los jóvenes del CM acepte que su comportamiento se ve influenciado por miedo al castigo o para evitar sanciones (en el CCV esta proporción es menor, llega a ser del 3,6 %) y que tan solo un 77 % y un 89 % respectivamente, se preocupe por lo que los demás pueden pensar de él.

Yo personalmente pues afortunadamente tengo unos padres que sí, que me han brindado muchas cosas. Y por decirlo así tengo lo necesario. Pero yo también, sin necesidad [...] soy Dj. [...] A veces [también] me voy de mesero, le he trabajado a un tío en construcción ¿sí? Uno trata de buscar las cosas, para no huirle a esas cosas. Bueno. Pueda ser que yo no sea así muy juicioso en el colegio ni nada de eso, pero yo me siento responsable en ese sentido de la labor. Sé defenderme en muchísimas cosas y no me aburre o sea no tengo esa pereza mental al trabajo. No decir 'Ay, ¿que como toca ir a lavar platos?' Yo lo hago, yo les ayudo a mis papas a lavar los platos, a recoger material todo eso ¿sí?

(Estudiante de grado 11, hombre, CM).

Hay demasiadas actividades que a uno le permiten realizar las cosas que uno quiere [...] no solo las izadas de bandera sino también el festival de música que se hace con los colegios de la Alianza. También lo del club de música del colegio San Carlos y no solo tiene que ver con música, también está lo de rumba sana. Hay muchas personas a las que les gusta bailar y esa es la oportunidad en la que puede bailar y uno se queda: 'vea pues, yo ni siquiera sabía que esa persona lo hacía y que bien lo hace'. O hay personas que también dibujan, que pintan, que hacen muchas cosas hermosas y pues es muy bonito que tengamos, de parte del colegio, ese apoyo [...].

(Estudiante de grado 11, mujer, CM).

Otros indicadores del desarrollo positivo de la autonomía por parte de los estudiantes tuvieron que ver con su capacidad para

expresar correctamente sus ideas en público o tener dificultades o vergüenza por recuperar útiles o dinero que habían prestado. En ambos colegios el 60 % de los jóvenes manifestaron que podían expresar correctamente sus ideas en público y más del 70 % expresó tranquilidad al momento de reclamar algo que era suyo.

[...] yo he tenido la oportunidad de ir a la ONU y he tenido la oportunidad de debatir con estudiantes de Ciencias Políticas de la Universidad del Rosario, de la Universidad de los Andes. Gracias a Dios me ha ido muy bien en ese sentido porque esas son experiencias que uno toma. Por ejemplo digamos Claudia, una profesora de acá de Sociales; ella es la que me ha apoyado también muchísimo con eso de la ONU [...] y por decirlo así Claudia fue y me botó como si nada. Y yo sin saber nada. Y yo: 'a esta señora, ¿qué le pasa?'. Pero gracias a esa botada aprendí tantas cosas. Y que día fui a otro modelo y me fue también bien. Ahí donde yo me puedo expresar [...].

(Estudiante de grado 11, hombre, CM).

Lo que está diciendo mi compañera es de autoestima, no sé, yo tengo la autoestima muy alta. No lo sé, pero pues a mí me dicen algo y es como si me lo estuviera diciendo cualquier pendejo. No le pongo atención y me voy [...] Personalmente a mí me encanta hablar en cualquier público, a mí no me da pena expresar lo que estoy pensando, antes yo siempre suelto lo que estoy pensando así sea malo o bueno [...].

(Estudiante de grado 11, hombre, CM).

El reconocimiento del aporte de los colegios al crecimiento de su autonomía es reconocida por los estudiantes de ambas instituciones. Encuentran especialmente en las actividades artísticas y culturales espacios de expresión de su ser con libertad y creatividad afianzando el modo de guiarse de acuerdo con sus principios, valores y gustos:

[...] acá en el colegio se apoyan, yo creo que sí. Por ejemplo a mí me ocurre que por ejemplo cuando hay presentaciones en las izadas de bandera de música y todo eso, yo expreso ahí lo que yo siento. Por ejemplo yo ahí puedo tocar, puedo cantar. Ahí yo expreso lo que yo quiero hacer con mi vida o sea ahí como que se da ese espacio para demostrar lo que uno quiere hacer. Eso es muy chévere.

(Estudiante de grado 11, mujer, CM).

[...] lo de danzas, lo de fútbol, yo creo que eso a uno lo une mucho, porque digamos para el festival de danzas de los de 11 nos unimos mucho, porque para que todo salga bien... nosotros ensayamos fuera del colegio y en las clases y en los descansos [...].

(Estudiante de grado 11, mujer, CCV).

Otros elementos de la jornada escolar ayudan en el ejercicio de la autonomía,

Otro punto: yo estoy acostumbrado a que en los otros colegios que yo estudié timbraran para entrar a la clase; aquí uno ya sabe. Es una responsabilidad que le da el colegio. Uno ya sabe a qué hora debe entrar y si no entra, perdón por la expresión, jodido.

(Estudiante de grado 11, hombre, CM).

Pero entonces eso es lo que forman los profesores [...] nos van enseñando a ser personas y a tener más responsabilidades. Para que uno, cuando salga del colegio, sea capaz de muchas cosas y se enfrente a un mundo [...] digamos, de pronto, si uno sabe que el bote de basura está ahí, uno no mete la mano, entonces más como decisión, autonomía por decirlo así. Entonces el colegio nos ha permitido llegar a

ser personas para algunos que realmente hemos valorado lo que es el colegio y a tener personalidad.

(Estudiante de grado 11, mujer, CM).

Extrañamente, la tendencia encontrada de fortalecimiento de la autonomía de los jóvenes contrasta con la percepción que tienen de expresar sus opiniones abierta y libremente en el colegio. Tan solo un 60 % de los jóvenes en cada uno de los colegios reconoce que en sus instituciones tiene esa oportunidad, y un limitado 34 % de ellos se muestra en disposición de expresar su molestia e interponer una queja ante quien corresponda en caso que la situación lo amerite. Explican su comportamiento que trasciende al ámbito social:

[...] yo creo que es por pena. Porque dirán que uno está hable y hable y hable [...].

(Estudiante de grado 11, mujer, CCV).

Te voy a decir, a nosotros también nos salió ese resultado en el clima institucional, una evaluación que hacemos aquí interna. Y salía mucho que los chicos eran muy apáticos a decir si pasa algo, si yo hablo. Ellos como que sienten que hay conflictos y todo eso, pero que si ellos lo dicen a las otras directivas no pasa nada.

(Educadora, mujer, CM).

Yo digo que el porcentaje es más alto de las personas que dicen que no es posible solucionar estos problemas, por lo mismo, porque el miedo, porque ellos tienen familia, [...] como que se den cuenta que fueron ellos quienes denunciaron y tomen represalias contra su familia, entonces mucha gente prefiere quedarse callada mientras con mi familia no se metan, mientras conmigo no se metan...

(Estudiante, mujer, CM).

Con todo, la mayoría de datos indica en los jóvenes de ambos colegios un proceso de fortalecimiento de la agencia en línea con el desarrollo de la autonomía, labor que en la adolescencia es fundamental para reconocer el papel de sí mismos en el desarrollo de su propio bienestar (Beyers, Goossens, Vansant y Moors, 2003). “El empoderamiento de los jóvenes con base en la autonomía representa su capacidad de tener algo de control y estar en la posibilidad de ejercer influencia como elemento importante de su bienestar” (Fattore, Mason y Watson, 2008, p. 64).

Además, se evidenció el ejercicio de la autonomía en los jóvenes comprendida por ellos dentro de las reglas señaladas por la familia o por el entorno social a partir de los valores internalizados por ellos mismos (Alkire, 2005).

PARTICIPACIÓN

Los hallazgos concernientes al empoderamiento en los jóvenes que se refleja en su disposición a la participación, dan cuenta de ausencias en este aspecto para las dos instituciones educativas. Según los resultados obtenidos, tan solo el 32,8 % de los estudiantes del CM y un 30,9 % del CCV reconoce haber participado de alguna iniciativa en donde se hubiese logrado un cambio en el colegio o en su barrio. De hecho, solamente el 41 % de los alumnos del CM y un 30,9 % de aquellos del CCV formaban parte de algún grupo con jóvenes.

Los datos acerca de la dinámica de participación al interior de la institución escolar son contrastantes. El 78,7 % de los jóvenes del CM considera que en la institución ha aprendido a conseguir metas trabajando en equipo. Por su parte en el CCV, el 65,5 % valora de su colegio el saber alcanzar objetivos en grupo. Sin embargo, cuando de resolver los conflictos se trata, en ambos colegios solamente un 39 % de los encuestados responde afirmativamente su disposición para vincularse con esos procesos, mientras un 30 % se reserva la posibilidad

de colaborar en algunas ocasiones y otra proporción similar que se distancia por completo.

Adicionalmente, en cuanto a los procesos de cambio en su colegio, un 78,7 % de jóvenes del CM cree que no se pueden cambiar las cosas que no funcionan en el colegio o, en caso de hacerlo, se lograrían con mucha dificultad. De la misma opinión son un 83,4 % de los alumnos del ccv. Los jóvenes encuentran algunas razones para su falta de participación:

Tal vez no sea pena, o no sé, o no tengan ganas [...] sino que somos muy individualistas. Lamentablemente solo pensamos en nosotros mismos y no hay como ese compañerismo para realizar las cosas... últimamente cada uno piensa en lo suyo y no le importa lo de los demás... entonces pues...

(Estudiante de grado 11, hombre, CM).

Prácticamente, o sea, no es que no nos quede tiempo, que no tengamos, sino que muchas veces el tiempo preferimos [...] ocuparlo en cosas innecesarias. Por lo menos en estar todo el tiempo navegando en las redes sociales, investigando en cosas que la verdad nunca nos van a servir. En distractores y pues, cuando [...] nos proponen algo [...] como [que] gana más el computador o el celular o cualquier otra cosa que ayudar a contribuir con la comunidad o con los proyectos que tenga el colegio...

(Estudiante de grado 11, hombre, CM).

Sobre los mecanismos de gobierno y participación establecidos por la ley de educación, algunos opinaron:

[...] el consejo estudiantil [...] el personero [...] se hacen votaciones y ahí se elige la persona... pero siempre prometen y no cumplen, uno ya

sabe... uno vota en blanco y ya [...] uno ya no se fija en eso... porque no cumplen lo que prometen [...].

(Estudiante de grado 11, mujer, ccv).

[...] ellos como que sienten que hay conflictos y todo eso, pero que si ellos lo dicen a las otras directivas no pasa nada, entonces los mecanismos de participación como que no son suficientes para solucionar los problemas [...].

(Educatora, mujer, cm).

Con respecto de la participación en las dinámicas sociales que rodean a los colegios, los jóvenes únicamente refirieron el servicio social, que, además, es una práctica obligatoria:

[...] yo lo hice en la estación de policía de Monteblanco, pues yo iba y me dejaban con una sola persona, creo que era como una general [...] pues yo aprendí mucho... ella me decía ‘ayúdeme [...] a llamar gente, a hablar con otras personas’, porque ella era la que arreglaba los problemas, como las citaciones, problemas entre familias, así...

(Estudiante de grado 11, hombre, cm).

[...] algunos muchachos lo hacen aquí, otros en la sede Vianey colaborando en contra jornada, con las profes de primaria, otros muchachos se van a jardines, a la biblioteca de la Marichuela [...] y hay otros que hacen trampa y no lo hacen [...].

(Educatora, mujer, ccv).

La tendencia reflejada en la vida escolar de los jóvenes trasciende a su vinculación social y comunitaria. El 88,6 % de los estudiantes del cm dijo que “nunca” o “rara vez” había participado de las reuniones

de vecinos o en asambleas de su barrio; la misma actitud fue expresada por el 92,8 % de los alumnos del ccv. A continuación, los jóvenes consideran los principales problemas de sus barrios:

[...] la drogadicción, las pandillas, robos, amenazas, vagancia, los que están ahí en la esquina: huumm a vernos salir [...] atracan [...] sí, la verdad yo vivo por acá y sí, siempre se ven cosas así. A veces por la noche que pasan corriendo [...] Digamos a mi mamá por ejemplo la robaron enfrente de la casa, entonces es una inseguridad muy grande [...] muy de vez en cuando se ve la policía pasar por el potrero.

(Estudiante de grado 11, mujer, cv).

Yo estuve en una manifestación muy pacífica el sábado a las 11 de la noche. De 11 a 1 de la mañana fue la manifestación. Porque en mi barrio, yo vivo en La Aurora, han habido muchas muertes últimamente; también han habido muchos robos, hay muchos cambuches detrás de mi barrio donde la gente viene ahí a fumar y a venderla y todo eso, entonces pues se han presentado muchos robos, y muchas muertes también.

(Estudiante de grado 11, mujer, cm).

El 50,8 % de los jóvenes del cm piensa que no se pueden cambiar las cosas que son problema en su barrio, ascendiendo esta cifra a un 75,9 % de los estudiantes del ccv. En sus aportaciones se encuentra escepticismo acerca del cambio y la participación.

Además hay que ser realistas, listo, solucionamos el problema, o sea por suerte que el problema esté solucionado un año, pero ¿es que eso no se va a detener? ¡Eso no se va a detener! ¿Por qué? porque va a seguir el vandalismo, [...] y listo suena muy bonito [...] pero es que en esta vida hay que ser muy realistas, nosotros podemos solucio-

nar el problema temporalmente pero [...] el problema va a seguir avanzando...

(Estudiante de grado 11, hombre, CM).

Otro problema que sucede mucho es la indiferencia porque vemos [...] digamos, esta zona de acá, el potrero de acá es la zona de concentración de los robos más que todo por la noche, pero igual no solamente es el problema que roben, sino que hay mucha gente, incluso los mismos del CAI, de los cuadrantes, a veces ven y no hacen nada...

(Estudiante, hombre, CM).

[...] digamos yo subí un día allá arriba, Quintanares se llama eso..., los policías cuidando las ollas, sí, los policías cuidando las ollas, ¿por qué?, porque en las ollas se ve la corrupción, les pagan para que no les hagan nada.

(Estudiante, hombre, CM).

Referidos también a su contexto, el 69 % de los estudiantes del CM expresa escaso aporte por parte del colegio para conocer y trabajar en los problemas de su barrio; el 78,2 % de los jóvenes del CCV coincide con esta opinión. Los profesores reconocen esta falencia.

Eso sí es real, es decir, y como docente puedo decir, que sí nos toca incidir mucho más en la comunidad. Yo por ejemplo veo que no hemos podido ser tan impactantes en el tema ecológico. Por ejemplo, es impresionante ver el basurero tan espantoso, entonces yo digo: 'quienes arrojan las basuras son las familias de los estudiantes que estudian aquí' [...] porque el PEI habla es de eso, una educación con calidad para que tenga un impacto social. Yo creo a veces que uno como docente a veces falla un poquito en eso ¿sí?, porque uno a veces

como que se mete mucho en el tema académico, pero uno también [...] tiene que incidir...

(Educador, hombre, CM).

Y yo también lo pensaba [...] como colegio decimos: sí, esta es nuestra localidad Usme y nosotros hacemos que Usme, los 100 que nosotros graduamos o los 1200 que estamos educando, sean diferentes a los que de pronto no tienen educación afuera o los que en la esquina están robando, [es] un impacto en su comunidad. Pero uno [...] ve más la impotencia de poder hacer algo frente a la sociedad que es: no participamos y tampoco nos enteramos y tampoco hacemos algo.

(Educadora, mujer, CM).

A su vez, los miembros de estas comunidades educativas buscan explicar la falta de participación y compromiso en patrones culturales.

No, es que no, yo digo que es como mucha cosa cultural. Yo creo que a esa edad no están pendientes de eso [participación-cambio del entorno].

(Educadora, mujer, CM).

No, pues a nivel de Colombia, qué pasa si un policía [...] si alguien me roba a mí, y yo voy y le digo al policía que es la persona encargada de mi seguridad: [...] no pasa nada. Creo que los chicos también lo sienten.

(Educadora, mujer, CM).

Así pues, el cambio social por medio de la participación —que es un aspecto que para los jóvenes invita a la ausencia y el escepticismo—

cobra especial importancia si se considera que el empoderamiento es el impacto en el contexto de los procesos personales de agencia (Pick *et al.*, 2007). Aún más, al relacionar los datos de las categorías de autonomía y participación de la investigación, se puede establecer la hipótesis de que en los colegios se estén desarrollando procesos de crecimiento de agencia en sus alumnos sin que ello trascienda al empoderamiento en los ámbitos familiares y cercanos.

Con todo, algunas aportaciones de los jóvenes se alejan de esta tendencia y revelan deseos de compromiso social con capacidad crítica hacia lo que sucede en su entorno:

[...] un sueño que yo he tenido toda la vida, y se lo he dicho a mis padres y a todo mundo, es algo muy difícil [...] un sueño mío sería ser alguien para cambiar este país. A mí me gustaría cambiar este país en un 100 % y mi mayor sueño es entrar a la policía, ¿sí? [...] y yo quería [también] estudiar Ciencias Políticas, ser politólogo, un politólogo pero diferente, es decir, no todos esos que vemos acá de cuello blanco y todo eso [...]. Yo no soy muy juicioso en el colegio pero tengo unos ideales muy buenos y me han servido de muchas cosas, he podido llegar a cambiar cosas en mi casa incluso en mi barrio y quisiera poderlo hacer en la policía.

(Estudiante, hombre, CM).

[...] yo siempre he tenido la mentalidad que tiene él, que es de cambiar este país. Pero un día me sentaron dos personas que yo considero muy importantes en mi vida y me dijeron ‘¿usted piensa eso?’ ¡Tenga presente que a usted lo van a matar rápido!

(Estudiante, hombre, CM).

Eso es lo que el gobierno quiere: que nos quedemos brutos, que no aprendamos. Porque va a salir gente con pensamiento así, que se revele

contra el gobierno y haga que todo cambie, eso es lo que el gobierno quiere, que nos quedemos brutos.

(Estudiante, hombre, CM).

DISCUSIÓN

Los resultados que presento indican sintonía con la caracterización del empoderamiento como un fenómeno multidimensional (que puede ser ejecutado en diferentes esferas, contextos, dimensiones y niveles), intrínsecamente relacional (es decir, implica el vínculo con otros) e ineludiblemente asociado a pautas culturales (Samman, Santos y Yalonzky, 2009).

En cuanto al primer aspecto, su multidimensionalidad, destaca el hecho de que no haya sido uniforme el comportamiento de las categorías analíticas que hicieron operativo el concepto. En el caso de ambos colegios, los desarrollos más significativos que se pudieron apreciar de manera general en las categorías de autoeficacia y autonomía de los estudiantes contrastaron con aquellos de participación y de transformación de la propia vida.

De este modo, la evidencia empírica apoya que si bien el crecimiento de agencia en un ámbito de la vida personal puede conducir a otro proceso de agencia en un ámbito diferente al apuntado, entonces “ese circuito no puede ser asegurado previamente” (Alkire, 2005, p. 226) y, por tanto, las condiciones de crecimiento y maduración de los jóvenes exigen el estudio de dimensiones particulares para conocer y acompañar su desarrollo, el cual puede suceder con ritmos y dinámicas diferenciadas en facetas distintas.

Adicionalmente, es importante señalar que la dimensión relacional del proceso de empoderamiento en los estudiantes corroboró la elección acertada del contexto escolar como espacio privilegiado para conocer sus interacciones en los ámbitos personales, de relaciones

próximas y sociales (Rowland, 1997), desde donde fue posible rastrear la dinámica de acceso al uso y manejo de los recursos materiales, simbólicos y relacionales que enmarcan su crecimiento como personas.

El componente cultural se afincó al ratificar como dimensión del bienestar de los jóvenes el sentido positivo de sí y de su agencia (Fattore *et al.*, 2008), y en la forma como ellos discutieron y valoraron la importancia de estar capacitados para tomar decisiones en las situaciones cotidianas e influir con ello en lo que sucede tanto en sus casas como en el colegio.

Así pues, la capacidad de empoderamiento en los jóvenes que esta investigación reporta se caracteriza por señalar de manera general la existencia y crecimiento de la autoeficacia de los jóvenes de las instituciones educativas estudiadas, en cuanto tienen y se autoperceben como gestores de la organización y del control cotidiano de sus decisiones, especialmente en su entorno familiar y de amigos. Así mismo, el estudio constata el desarrollo y fortalecimiento de su autonomía desde el punto de vista emocional que caracteriza el momento específico de su maduración psicológica (Noom, Dekovic y Meeus, 2001), y que se enmarca en la pauta de adolescencia media resaltada por Beyers *et al.* (2003).

En su mayoría, los jóvenes de los colegios Miravalle y El Cortijo se muestran empoderados porque en su diario vivir atienden con gusto sus responsabilidades, organizan el tiempo para sus distintas actividades, son conscientes de las posibilidades que tienen para hacer lo que se proponen y, si son especialmente de su gusto y se sienten o son motivados, se esfuerzan por terminar satisfactoriamente cuanto tienen entre manos. En el proceso de afianzamiento de su identidad han desarrollado facilidad para expresar sus ideas en público, intentan que su forma de actuar responda a lo que consideran mejor para sí mismos (incluso pueden elegir en dirección contraria a la que opta su grupo de referencia), saben de la diversidad y se sienten apreciados, valorados y respetados por sus pares.

Estas constataciones se relacionan directamente con el hecho de que “tener agencia o la capacidad para tener algo de control y estar

en la posibilidad de ejercer influencia, es un elemento importante del bienestar” (Fattore *et al.*, 2008, p. 64). Por ello los logros alcanzados por los estudiantes con el aporte de sus instituciones escolares se orientan a su crecimiento personal y se ponen a la base del propio bienestar y de la dinámica más amplia de reducción de la pobreza que los impacta.

En este punto es preciso indicar que la tendencia positiva del desarrollo del empoderamiento fue más explícita en el caso del CM que en la propuesta del CCV. Los jóvenes reconocen con mayor fuerza en el primero de los colegios una práctica educativa que se interesa por acrecentar en ellos el sentido de la responsabilidad, que brinda espacios para su expresión, los acompaña en la construcción de su proyecto personal de vida e intenta brindarles estrategias para que sus propósitos se hagan realidad.

Ahora bien, debido a que el estudio fue desarrollado en estos dos modelos de diferente gestión educativa, estudios posteriores podrían profundizar en detalle los elementos de la práctica educativa que conducen a que exista esa tendencia o a generalizar los hallazgos de los casos de los colegios Miravalle y El Cortijo-Vianey en otras localidades de la ciudad.

Así pues, al analizar los énfasis anotados por los estudiantes, es posible reconocer un elemento en la vida escolar de los centros que contribuye de forma relevante al crecimiento y fortalecimiento de la capacidad de empoderamiento en sus estudiantes y las consecuencias que esto tiene como punto de partida para la superación de la pobreza. Como indican los resultados, la mayoría de los jóvenes creen que la forma de ser de los profesores y la manera como ellos entienden y viven su vocación-profesión docente es lo que más les ayuda a crecer como personas y desarrollar su autoeficacia y autonomía, además de invitarlos a cambiar y progresar en sus vidas por el ejemplo y acompañamiento que de ellos reciben.

Es este sentido, la práctica y el estilo pedagógico de determinados tipos de educadores se ubica en la perspectiva de “experiencias recientes que dan cuenta de la influencia positiva que ejerce la interacción con personas que presentan mejores niveles relativos de logro

en el surgimiento y fortalecimiento de las aspiraciones personales” (PNUD, 2010b, p. 92). Los maestros y las escuelas tienen la posibilidad de ejercer un papel compensador mediante la expansión de su rol cultural, donde el contacto del estudiante con su profesor puede contribuir a la expansión de sus capacidades a pesar de provenir de hogares menos favorecidos de esta manera se sienten impulsados al logro posible de sus aspiraciones.

Con todo, resulta también interesante analizar la trayectoria que siguieron las categorías analíticas denominadas capacidad de cambio en la propia vida y participación. De los resultados se deriva una tendencia al conformismo en especial en el ámbito social, así como bajos niveles de participación en las actividades comunitarias o en los procesos que involucran una esfera relacional extendida más allá de sus familias y amigos.

Como se puede ver en los resultados del estudio, la mayoría de los jóvenes muestran interés por la transformación de su vida personal en cuanto al cumplimiento de sus proyectos particulares de vida o al mejoramiento de las condiciones vitales de sus familias, pero sin trascender lo que tiene que ver con las condiciones sociales y económicas de su entorno. Tampoco mostraron interés por la resolución de los conflictos más cercanos, una inclinación decidida por la transformación de su colegio o la reflexión o análisis de las problemáticas del contexto que enmarcan su estilo de vida.

Con base en lo anterior, surge el interrogante de si el crecimiento del sentido de eficacia y autonomía de los alumnos que se ha destacado pudiese conducir a un estilo de vida individualista o conformista, señalando que esa posibilidad contrastaría con Bandura (2000) quien afirma que el alto sentido de la eficacia podría estar en la base de una orientación social caracterizada por la cooperación, la ayuda y el compartir.

Samman y Santos (2009) dirimen este argumento al considerar que el hecho de que los jóvenes no aspiren a llevar cambio en sus comunidades, no debe ser considerado sinónimo de falta de agencia ya que, a su juicio, tal vez simplemente ellos no están lo suficientemente

maduros para contemplar o realizar esa acción, o que el hecho de que los parientes tengan que tomar decisiones por sus hijos no es un hecho en sí mismo que pueda ser interpretado como limitaciones a su agencia.

Adicionalmente, y retomando la premisa del desarrollo multidimensional y multinivel del empoderamiento arriba destacado (Alkire, 2005), se podría avalar el fenómeno según el cual los jóvenes estudiantes presentan un mayor desarrollo de sus capacidades de autoeficacia y autonomía mientras indican resultados limitados en cuanto a su interés por el cambio o la participación.

No obstante, y sobre esa consideración, vale la pena tener en cuenta la hipótesis de Gómez Buendía (1999, 2000) quien afirma el rasgo característico de la sociedad colombiana como aquella en la que se da el contraste entre nuestra gran racionalidad individual y una deficiente, o casi inexistente, racionalidad colectiva.

Dicho de otro modo —y enfocando esta hipótesis desde el punto de vista de la pauta cultural—, que la experiencia escolar reproduzca en los jóvenes de los casos la tendencia especial de la forma como convivimos los colombianos, teniendo nuestro “código de interacción y aplicando las reglas del juego social que practicamos, pero conduciendo a un modo de organización social con muy baja eficacia para producir bienes públicos” (Gómez Buendía, 1999, p. 16).

Lo anterior, en términos de esta investigación, podría ser una clave interpretativa de parte de los hallazgos, para subrayar el hecho de que los alumnos desarrollan sus capacidades de organización y decisión del día a día junto a la autonomía propia de sujetos, esto con el deseo de hacer realidad sus expectativas o incluso de superar las dificultades de su entorno familiar, pero sin la posibilidad de involucrarse en dinámicas de más amplio rango, que tomen mayor tiempo ni que exijan el cambio profundo de sus contextos sociales.

Además, este punto verifica la idea de que los jóvenes de estratos populares “posponen su intención de movilidad y compromiso social en vista de la ayuda por la supervivencia de sus grupos familiares en un medio de marcada carencia” (Kliksberg y Sen, 2007, p. 196).

Al mismo tiempo, con respecto a los hallazgos sobre la percepción de conformismo por parte de los jóvenes, podemos estar ante el mecanismo de preferencias adaptativas según las cuales “si los pobres sienten que las brechas sociales son abismales pueden perder interés por emprender sus propios procesos de acumulación de capitales y activos”. Es más probable que “se adapten las preferencias a las privaciones allí donde las brechas sociales dificultan la movilidad social” (Uribe, 2007, p. 24) y su capacidad de aspiración se limite.

Con base en estos argumentos se podría comprender la manera simultánea como los estudiantes tienen grandes aspiraciones para desarrollar un proyecto de vida que se relaciona directamente con la continuación de sus estudios y la vinculación laboral, y a su vez esto con el hecho de que sean conformes con el estilo de vida que tienen ellos y sus familias.

Ahora bien, si se acepta el empoderamiento como se entiende en esta investigación —es decir, como la forma mediante la cual los individuos se convierten en sujetos de sus propias vidas y desarrollan una conciencia crítica que les permite comprender sus circunstancias y su contexto social para ponerse en acción— los hallazgos hacen cuestionamientos a esta disposición en los jóvenes y al aporte de sus instituciones educativas para que ello suceda.

En este punto se interroga la visión de las prácticas educativas existentes desde el punto de vista de su escasa valoración y compromiso con el conocimiento y la vinculación de las problemáticas sociales, económicas y culturales en las que se encuentren inmersos los jóvenes. A esto se suma el hecho concomitante del escaso interés y reducido optimismo de los estudiantes para transformar las cosas que suceden más allá de su círculo familiar, que bien puede ser entendido con base en el poco aporte e importancia dado en sus colegios al análisis del contexto y la inclusión de la realidad dentro del proceso educativo.

Aunque no se pueda asegurar la causalidad unívoca de la experiencia escolar en la reducida capacidad de empoderamiento de los jóvenes en esos aspectos, el aporte que las instituciones brindan a ese proceso de fortalecimiento encuentra profundas interpelaciones

desde la pedagogía crítica. Desde ella, los resultados de la investigación pueden enmarcarse dentro del enfoque educativo contemporáneo de inicios del siglo XXI, según lo presenta Mejía (2006):

[...] se construye una educación formal de gran peso que busca una cualificación para la competitividad, para la restructuración productiva y en últimas para conseguir empleo [empleabilidad], desintegrando los elementos colectivos del derecho al trabajo y a la educación, convirtiéndose en dotadora de competencias individuales. Este giro de la educación mucho más centrada en el individuo, va a ser este quien se integre de otra manera a los procesos productivos [...] no en vano gran parte del discurso de los estándares, las competencias y las habilidades están fundadas en la eficiencia y la eficacia, que incorporadas por el individuo garantizan competitividad y empleabilidad, como resultante final de un mundo lleno de desempleo. Esta nueva situación erosiona los imaginarios sociales de solidaridad, fraternidad, convivencia, profundizando el 'sálvese quien pueda', dando paso además a una lucha individual por acceder y conservarse incorporado en el sistema educativo (meritocracia) (p. 92).

De manera inquietante, los énfasis en la autonomía y autoeficacia de los estudiantes que desplaza los compromisos sociales de transformación o incluso limita sus posibilidades de cambio radical de su condición social, también puede conducir a que la tarea educativa no consista solamente en estimular a los participantes en una economía de mercado para que piensen en sí mismos como individuos con el fin de maximizar sus beneficios, sino que estimule también a los jóvenes para aceptar que tiene todo el sentido que haya ganadores y perdedores en el sistema, y que de lo que se trata es de luchar de manera denodada por ser de los primeros sin importar la suerte de los segundos (Apple, 1996).

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES

La tarea de conocer la capacidad de empoderamiento de un grupo de jóvenes estudiantes —en dos colegios ubicados en barrios pobres de la ciudad de Bogotá— fue un ejercicio del proceso del que habla Amartya Sen (2000) en orden a la ampliación de información relevante para disponer de criterios coherentes y compatibles que permiten hacer valoraciones sociales y económicas. Dada la escasez de estudios sobre los determinantes e impacto del empoderamiento en el contexto latinoamericano (Samman, Santos y Yalonetzky, 2009), particularmente en jóvenes escolares, los hallazgos del caso de los estudiantes del CM y del CCV proporcionan detalles y constituyen un producto exploratorio que deberá ser complementado por investigaciones de mayor envergadura.

Con la tarea de conocer el nivel de empoderamiento de los estudiantes de esas dos instituciones educativas, esta investigación concluye que dicha capacidad se caracteriza en ellos por la existencia y crecimiento de su autoeficacia en cuanto tienen y se autoperciben como gestores de la organización y del control cotidiano de sus decisiones, especialmente aquellas de su entorno familiar y de amistad. Así mismo, y de manera general, se constató el desarrollo y fortalecimiento de su autonomía, construcción de identidad y proyecto de vida que es acorde con el momento específico de su maduración psicológica.

En estos aspectos, las prácticas educativas de los colegios son reconocidas por los estudiantes como generadoras de hábitos de responsabilidad, perseverancia, autonomía y de búsqueda de las metas

personales casi siempre dirigidas a la promoción individual y de sus familias. Lo anterior se reafirma desde la perspectiva del “Proyecto educativo institucional” (PEI) de las instituciones. El PEI del CM asume el reto de la “exigencia con respeto, basando su enfoque pedagógico en el aprendizaje colaborativo” que coincide con los resultados obtenidos. Por su parte, el PEI del CCV también hace realidad su propósito de crear las condiciones sociales y pedagógicas para que el estudiante estructure una personalidad autónoma y solidaria.

Por otra parte, el proceso investigativo permite afirmar el limitado desarrollo del empoderamiento de los jóvenes escolares que formaron parte del estudio, en cuanto tiene que ver con los ámbitos de participación y capacidad crítica de las condiciones contextuales que determinan el tipo de vida que tienen ellos y sus familias. Esta falencia también fue detectada en las instituciones educativas, representada en sus tímidos esfuerzos por vincular las problemáticas contextuales del entorno en el acto educativo y el limitado impacto de cara a las dificultades del sector geográfico donde están ubicados los colegios.

Este hallazgo sugiere interrogantes institucionales para ambos colegios ya que declaran en sus PEI la importancia de conocer el contexto, las comunidades amplias donde se ubican los establecimientos educativos, así como facilitar la participación de la comunidad para generar cambios benéficos, tanto para la institución como para su entorno social y cultural.

Con base en todo lo anterior, se presentan algunas hipótesis que deberán ser corroboradas en posteriores investigaciones. Entre otras se destacan:

- Las instituciones educativas desarrollan, desde sus posibilidades, trabajos acertados que conducen al aumento del empoderamiento de los estudiantes pero los arreglos institucionales en los que ellos están insertos son estáticos y no ofrecen estructuras de oportunidad que posibiliten la superación de la pobreza que los atenaza.

- El impacto que tiene en los jóvenes su situación de privación les impide percibir hasta qué punto llega su privación y por ende no aspirar a mucho más que aquello que les rodea (Samman y Santos, 2009) o limitar su capacidad de cuestionamiento y análisis de las condiciones que les ha llevado a experimentar esa situación.
- Las prácticas educativas están acentuando el crecimiento del sentido de autoeficacia y autonomía de los alumnos conduciendo a generar estilo de vida individualista que refuerza “la propuesta de organización del entramado social colombiano con base en la creatividad, la imaginación, la tenacidad inagotable de los habitantes del territorio, pero también que dificulta la posibilidad de organizarse junto con otros para fraguar proyectos colectivos y para resolver los problemas públicos más esenciales (comenzando por la convivencia y la solución a los problemas de su entorno)” (Gómez Buendía, 1999).

La perspectiva final que quiero señalar consiste en retomar la complementariedad que debe existir entre agencia individual, empoderamiento e instituciones sociales (Sen, 2000). La investigación de Hennink *et al.* (2012) presenta la forma como la conceptualización de los procesos de empoderamiento, la conjugación del desarrollo de la agencia, el acceso a la educación y la generación de estructuras de oportunidad, dan como resultado que los sujetos tengan capacidad para actuar y tomar decisiones. Los hallazgos empíricos que indican el fortalecimiento de procesos de empoderamiento en los estudiantes remiten también a la pregunta por la contribución de otras instituciones sociales como generadoras de estructuras de oportunidad que afiancen los trabajos que se inician en la escuela.

En este sentido, este trabajo hace eco al llamado de Rai, Parpart y Staudt (2007) conforme la literatura sobre el empoderamiento se haya centrado en la discusión sobre la promoción de la conciencia individual y grupal sin dar suficiente atención a las formas en las que

las estructuras institucionales y los marcos políticos posibilitan o restringen esas actividades.

Por supuesto, la escuela debe interrogarse por el hecho de que sus mismos beneficiarios no distingan con claridad la forma como las problemáticas del contexto son conocidas, influyen y son abordadas por el acto educativo, y además que en su dinámica interna el cambio no sea una posibilidad real y constante. Pero también, las instituciones sociales deben propender por arreglos institucionales que eliminen algunos tipos de falta de libertad dando opciones y oportunidades a los sujetos para ejercer su agencia razonada.

Por esto, el trabajo de la escuela en el empoderamiento de sus estudiantes deberá ser la construcción de la “conciencia crítica” de los sujetos sobre los arreglos sociales que les afectan. Como afirma Pick *et al.* (2007) “conforme las personas desarrollan la capacidad y adquieren los medios necesarios para elegir, comienzan a establecer valores y preferencias personales que pueden desafiar las normas sociales tradicionales” (p. 297).

[...] los procesos de formación desde la escuela para el cambio social correspondan a un itinerario en el que los jóvenes se inquieten ante la realidad y se pregunten sobre los aspectos sociales, políticos, culturales y económicos que generan o agudizan las situaciones de pobreza, desigualdad y exclusión social que ellos padecen, buscando que cuestionen esa realidad, se sensibilicen y busquen incidir en ella. En este caso podría afirmarse que dicho proceso tiene el objetivo de fortalecer el sentido de compromiso de la persona, su faceta de agente” (Uribe, 2012, p.78).

Sin duda, este es el desafío urgente para quienes trabajamos en el ámbito de la educación en una realidad como la colombiana.

BIBLIOGRAFÍA

Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaría de Educación del Distrito (2013). Bogotá, D. C. *Caracterización sector educativo de Bogotá Año 2012*. Bogotá D. C.: SED.

Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaría Distrital de Planeación (2009). *Conociendo la localidad de Usme: Diagnóstico de los aspectos físicos, demográficos y socioeconómicos*. Bogotá D. C.: Secretaría Distrital de Planeación.

Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaría Distrital de Planeación (2011). *Bogotá Ciudad de Estadísticas: Método integrado de Pobreza*. Bogotá D. C.: Secretaría Distrital de Planeación.

Alkire, S. (2002). Dimensions of Human Development. *World Development*, 30(2), 181-205.

____ (2005). Subjective quantitative studies of human agency. *Social Indicators Research*, 74, 217-260.

____ (2008). *Concepts and Measures of Agency*, OPHI Working Papers. University of Oxford. Recuperado de <http://www.ophi.org.uk/wp-content/uploads/OPHI-wp09.pdf>

____ (2010) *Human Development: Definitions, Critiques and Related Concepts*. United Nations Development Program. Human Development Reports. Recuperado de http://hdr.undp.org/fr/rappports/mondial/rdh2010/documents/HDRP_2010_01.pdf

Alkire, S. y Deneulin S. (2009). The Human Development and Capability Approach. En Deneulin S. y Shahani L. (eds.), *An Introduction to the Human Development and Capability Approach. Freedom and Agency* (pp. 22-28). London: Earthscan.

- Alsop, R.; Bertelsen M. y Holland, J. (2006). *Empowerment in Practice. From Analysis to Implementation*. Washington: World Bank.
- Apple, M. (1996). *Política cultural y educación*. Morata: Madrid.
- ____ (2006). *Educating the "Right" Eay. Markets, Standards, God and Inequality*. New York: Routledge.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9 (3), 75-78.
- Beyers, W.; Goossens, L.; Vansant, I. y Moors, E. (2003). A Structural Model of Autonomy in Middle and Late Adolescence: Connectedness, Separation, Detachment, and Agency. *Journal of Youth And Adolescence*, 32 (5), 351-365.
- Castillejo, J., Vázquez, G., Colom, A. y Sarramona, J. (1993). *Teoría de la Educación*. Madrid: Taurus.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y Triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 61-71.
- Colombia, Congreso de la República. Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial No. 41.214*. (8 de febrero de 1994).
- Corbetta P. (2007). *Metodología y Técnicas de Investigación Social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Creswell, J. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Los Ángeles: SAGE Publications, Inc.
- Deci, E. y Ryan, R. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.
- Deneulin, S y Shahani L. (2009). *An Introduction to the Human Development and Capability Approach. Freedom and Agency*. London: Earthscan.
- DNP (Departamento Nacional de Planeación) (2010). *Los objetivos de desarrollo del milenio II. Informe de seguimiento 2008*. Bogotá D. C.: DNP.
- Fattore, T.; Mason J. y Watson, E. (2008). When children are asked about their well-being: towards a framework for guiding policy. *Child Indicators Research*, 2, 57-77.
- Federación Internacional Fe y Alegría (2002). *La pedagogía de la educación popular en Fe y Alegría*. xxxiii Congreso Internacional de Fe y Alegría. Documento base del congreso. Perú: Fe y Alegría.

- Ferrada, D. (2001). *Currículo crítico comunicativo*. Barcelona: El Roure.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Planeta.
- ____ (1978) *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Fukuda-Parr, S. y Shiva Kumar, A. (2003). *Readings in Human Development*. Delhi: Oxford University Press.
- García C. y Puigvert L. (2003). Sociología y currículo. En F. Fernández (ed.), *Sociología de la educación* (pp. 261-280). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Gaviria, A. y Barrientos, J. (2002). *Los que suben y los que bajan. Educación y movilidad social en Colombia*. Bogotá D. C.: Fedesarrollo. Recuperado de <http://economicolombiana.uniandes.edu.co/documentos/gaviria.pdf>
- Gimeno, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (2001). *Theory and Resistance in Education*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- ____ (2006). *The Giroux Reader*. Colorado: Paradigm Publishers.
- Gómez Buendía, H. (1999). La hipótesis del almendrón. En H. Gómez, (ed.) *¿Para dónde va Colombia?* (pp. 3-42). Bogotá D. C.: Tercer Mundo.
- ____ (2000). *El lío de Colombia. ¿Por qué no logramos salir de la crisis?* Bogotá D. C.: Tercer Mundo.
- Hennink, M.; Kiiti, N.; Pillinger, M. y Jayakaran, R. (2012). Defining empowerment: perspectives from international organisations. *Development in Practice*, 22 (2), 202-215.
- Ibrahim, S. y Alkire, S. (2007). *Agency & Empowerment: A proposal for internationally comparable indicators*. Oxford: United Kingdom. Recuperado de <http://www.ophi.org.uk/wp-content/uploads/OPHI-wp04.pdf>
- Iregui, A.; Melo, L. y Ramos, J. (2006). La educación en Colombia: análisis del marco normativo y de los indicadores sectoriales. *Revista de Economía del Rosario*, 9 (2), 175-238.
- Kabeer, N. (1999). *The conditions and consequences of choice: reflections on the measurement of women's empowerment*. Ginebra: Instituto de Investigaciones de las Naciones Unidas para el Desarrollo Social.

- Kliksberg, B. y Sen, A. (2007). *Primero la gente*. Barcelona: Deusto.
- Lanzi, D. (2004). *Capabilities, Human Capital and Education*. Recuperado de <http://www3.unipv.it/deontica/ca2004/papers/lanzi.pdf>
- López, M. (2006). *Una revisión a la participación escolar en América Latina. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: San Marino.
- Lustig N. y Stern, N. (2000). Expansión de los programas de reducción de la pobreza: Oportunidad, empoderamiento y seguridad. *Finanzas y Desarrollo*, 37 (4), 3-7.
- Luttrell, C.; Quiroz, S.; Scrutton, C. y Bird, K. (2009). *Understanding and operationalising empowerment*. London: Overseas Development Institute.
- Martínez, M.; Silva, C. y Hernández, A. (2010) ¿En qué ciudadanía creen los jóvenes? Creencias, aspiraciones de ciudadanía y motivaciones para la participación sociopolítica. *Psykhé*, 19(2), 25-37.
- Mazabel, D. y Díaz, S. (2011). Desmitificación y nuevos mitos sobre la pobreza: escuchando 'Lo que dicen los pobres'. *Territorios*, 24, 217-220
- McLaren, P. (1998). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- McLaren, P. y Huerta, C. (2010). El cambio educativo, el capitalismo global y la pedagogía crítica revolucionaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(47), 1124-1130.
- McNeil, J. (2006). *Contemporary Curriculum, In Thought and Action*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Mejía, M. (2006). *Educación(es) en la(s) globalización(es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Mejía, M. y Awad, M. (2003). *Educación popular hoy*. Bogotá D. C.: Aurora.
- Murguialday, C.; Pérez, K. y Eizagirre, M. (2000). Empoderamiento en *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*, Universidad del País Vasco e Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional. Recuperado de <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/86>
- Narayan, D. (2002). *Empoderamiento y reducción de la pobreza*. México: Banco Mundial.

Narayan, D. (2003). *La voz de los pobres: Clamando por el cambio*. Madrid: Banco Mundial.

____ (2005). *Measuring Empowerment: Cross-Disciplinary Perspectives*. Washington: World Bank.

Narayan, D. y Petesch, P. (2007). Agency, Opportunity Structure, and Poverty Escapes. En D. Narayan y P. Petesch, (eds.), *Moving out of Poverty* (pp. 1-44). Washington, DC: The World Bank.

Noom, M.; Dekovic, M. y Meeus, W. (2001). Conceptual Analysis and Measurement of Adolescent Autonomy. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 577-595.

Pick, S.; Sirkin, J.; Ortega, I.; Osorio, P.; Martínez, R.; Xocolotxin, U. y Givaudan, M. (2007). Escala para medir agencia personal y empoderamiento (ESAGE). *Revista Interamericana de Psicología*, 41(3), 295-304.

PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo). (2005). *Informe sobre Desarrollo Humano 2005. La cooperación internacional ante una encrucijada*.

____ (2010a). *Informe sobre Desarrollo Humano La verdadera riqueza de las naciones: Caminos al desarrollo humano*.

____ (2010b). *Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe 2010 Actuar sobre el futuro: romper la transmisión intergeneracional de la desigualdad*.

____ (s.f.). *Glosario de términos Informe sobre Desarrollo Humano*. Recuperado de <http://hdr.undp.org/es/desarrollohumano/glosario/#d>

Posner, G. (2005). *Análisis del currículo*. México: McGraw-Hill.

Profamilia (2010). Encuesta Nacional de Demografía y Salud. Recuperado de http://www.profamilia.org.co/encuestas/Profamilia/Profamilia/index.php?option=com_content&view=article&id=62&Itemid=9

Rai, S.; Parpart, J. y Staudt, K. (2007). *(Re)defining empowerment, measuring survival*. Ponencia presentada para "Workshop on Empowerment: Obstacles, Flaws, Achievements". Carleton University, Ottawa, Canada. Recuperado de <http://www.ethicsofempowerment.org/papers/RaiEmpowerment.pdf>

Robenys, I. (2003). *The Capability Approach: An Interdisciplinary Introduction*. Amsterdam: School of Social Sciences Research.

Rowland, J. (1997). *Questioning Empowerment: Working with Women in Honduras*. Oxford: Oxfam.

Samman, E. y Santos, M. (2009a). *Agency and Empowerment: A review of concepts, indicators and empirical evidence*. Oxford Poverty and Human Development Initiative. Recuperado de <http://www.ophi.org.uk/wp-content/uploads/OPHI-RP10a.pdf>

Samman, E.; Santos, M. y Yalonetzky, G. (2009b). *Agencia de los padres y logros de los hijos: Explorando el caso de América Latina*. Oxford Poverty and Human Development Initiative. Recuperado de <http://www.ophi.org.uk/wp-content/uploads/OPHI-RP-12a.pdf>

Schiro, M. (2008). *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*. London: Sage Publications.

Sen, A. (1985). Well-being, agency and freedom: The Dewey lectures 1984. *Journal of Philosophy*, 82(4), 169-221.

____ (2000) *Desarrollo y Libertad*. Bogotá D. C.: Planeta.

Silva, C. y Martínez, M. (2004). Empoderamiento: proceso, nivel y contexto. *Psykhe*, 13(2), 29-39.

____ (2007) Empoderamiento, participación y autoconcepto de persona socialmente comprometida en adolescentes chilenos. *Revista Interamericana de Psicología*, 41(2), 129-138.

Singer, A.; King, L.; Green, M. y Barr, S. (2002). Personal identity and civic responsibility: "rising to the occasion" narratives and generativity in community action student interns. *Journal of Social Issues*, 58(3), 535-556.

Spicker, P.; Álvarez, S. y Gordon, D. (2009). *Pobreza: Un glosario internacional*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Unterhalter, E.; Vaughan, R. y Walker, M. (2007). The capability approach and education. *Prospero*, 13(3), 13-21.

Uribe, M. (2007). Tres falacias sobre la relación entre macroeconomía y pobreza. En C. Zorro (ed.), *El desarrollo, perspectivas y dimensiones: aportes interdisciplinarios* (pp. 3-32) Bogotá D. C.: Universidad de los Andes, Cider.

____ (2012). Pobreza, desigualdad y virtud cívica: educar para la justicia social. En L. López y A. Orrego (eds.) *De-construyendo la Educación para el Desarrollo*.

Una mirada desde Latinoamérica (pp. 61-84). Bogotá D. C.: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Vergara, E.; Montaña, N.; Becerra, R.; León-Enríquez, O. y Arboleda, C. (2011). Prácticas para la formación democrática en la escuela: ¿Utopía o realidad? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(9), 227-253.

ANEXOS

ANEXO 1. CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES DE ÚLTIMO GRADO

<i>Dimensiones de empoderamiento</i>	<i>Categorías analíticas</i>	<i>Unidad de análisis</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Preguntas</i>
Poder sobre recursos. Empoderamiento como control.	Autoeficacia (control sobre las decisiones del día a día).	Personal	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para finalizar lo que se emprende. • Uso del tiempo (organización, decisión, responsabilidad). • Responsabilidades escolares y en el hogar. • Manejo del dinero. 	1, 2, 3, 11, 12, 13, 22, 30, 34, 39.
Poder interno. Habilidad para cambiar. Empoderamiento como cambio personal.	Capacidad para cambiar (Capacidad para producir cambios en la propia vida).	Personal	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de planear actividades (iniciativa, delegación). • Realización de decisiones y proyectos. • Sueños y aspiraciones con relación al futuro (proyecto de vida). • Satisfacción con el tipo de vida que se lleva. 	4, 9, 10, 15, 16, 25, 27, 28, 31, 36.

<i>Dimensiones de empoderamiento</i>	<i>Categorías analíticas</i>	<i>Unidad de análisis</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Preguntas</i>
Poder para Habilidad para elegir. Empoderamiento como elección.	Autonomía (toma de decisiones frente al grupo de referencia).	Relaciones próximas	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión de la opinión propia. • Relación con amigos (autonomía/heteronomía) • Participación en las decisiones que afectan la familia. • Motivaciones para actuar (aceptación, recompensa, castigo, criterio, gusto). 	5, 7, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 29, 33.
Poder con comunidad. Empoderamiento como cambio en el contexto.	Participación (capacidad para producir cambios junto con otros en la comunidad de referencia).	Colectiva	<ul style="list-style-type: none"> • Participación y/o liderazgo en procesos de grupo (colegio, barrio, parroquia, etc.). • Manejo y solución de conflictos. • Interés por los problemas de su contexto. • Emprendimiento. 	6, 8, 23, 24, 26, 32, 35, 37, 38.

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES DE ÚLTIMO GRADO

Colegio: _____

Jornada: _____ Fecha: _____

Edad: _____ Sexo: M _____ F _____

Años de permanencia en el colegio: _____

Hola. Gracias por responder esta encuesta. La información que suministras ayudará a un trabajo de investigación que se está desarrollando

en varios colegios de la localidad de Usme. No debes escribir tu nombre y de este modo la información será confidencial.

→ Te pedimos el favor que respondas a las siguientes afirmaciones según corresponda:

	<i>Sí</i>	<i>No</i>
1. Me gusta tener responsabilidades (en mi casa, colegio, barrio, etc.).		
2. Siempre me sobra tiempo que no encuentro cómo aprovechar.		
3. Tengo dinero ahorrado.		
4. Me considero una persona que tengo iniciativa para hacer cosas nuevas.		
5. Me siento capaz de expresar correctamente mis ideas en público.		
6. Formo parte de algún grupo formado por estudiantes/jóvenes como yo.		
7. Cuando presto algo (útiles, dinero, etc.) me da pena recuperarlos.		
8. He participado de alguna iniciativa en donde se haya logrado un cambio en mi colegio o en mi barrio.		
9. Tengo opciones claras sobre lo que quiero hacer al terminar el colegio.		
10. Me gustaría cambiar algo de mi vida en este momento.		

Si respondiste sí a la última pregunta, escribe a continuación algunas de las cosas más importantes que te gustaría cambiar en tu vida:

1. _____

2. _____

3. _____

→ A continuación, señala la frecuencia de tus acciones de acuerdo con la afirmación:

	<i>Nunca</i>	<i>Rara vez</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Casi siempre</i>	<i>Siempre</i>
11. Termino las cosas que comienzo.					
12. Encuentro soluciones a los problemas.					
13. Soy puntual para llegar a sitios y compromisos (al colegio, a una cita, a casa).					
14. Hago las cosas por miedo a que me castiguen.					
15. Me desespero ante situaciones difíciles.					
16. Siento que en el colegio me enseñan cómo mejorar (en el estudio, relaciones, como persona).					
17. Hago lo que creo que es mejor para mí sin importar lo que otros crean.					
18. Hago las cosas porque no quiero defraudar a mis amigos.					
19. Participo de las decisiones que afectan a mi familia.					
20. En el colegio puedo expresar mi opinión abierta y libremente.					
21. Cuando algo me molesta me quejo ante quien corresponde.					
22. Soy responsable con el uso del tiempo.					
23. Me gusta ayudar a resolver los conflictos cuando se presentan.					
24. Participo en las reuniones de vecinos o en asambleas de mi barrio.					
25. Antes de iniciar una actividad pienso y planeo lo que tengo que hacer.					

→ A continuación, señala tu opinión de acuerdo con la afirmación:

	<i>Nada</i>	<i>Poco</i>	<i>Bastante</i>	<i>Mucho</i>
26. En el colegio he aprendido a conseguir metas trabajando en equipo.				
27. Estoy feliz con el tipo de vida que llevamos mi familia y yo.				
28. En el colegio me han ayudado a construir un proyecto para mi vida.				
29. Cumplir con mis sueños está fuera de mi control.				
30. En el colegio me ayudan a ser más responsable y perseverante.				
31. Tengo que aguantarme la vida que me tocó.				
32. Creo que en el colegio me ayudan a conocer los problemas de mi barrio.				
33. Doy importancia a lo que los demás piensen de mí.				
34. Tengo control sobre las decisiones que afectan mis actividades cotidianas (ir a clase, hacer tareas, cocinar, ayudar en la casa, salir con los amigos).				
35. Creo que el colegio me ha enseñado a afrontar y solucionar los problemas que enfrento.				

→ Encierra en un círculo la letra que corresponda con tu opinión:

<p>36. Creo que puedo cumplir los sueños y proyectos que tengo para mi vida:</p> <p>a) No</p> <p>b) Sí pero con mucha dificultad</p> <p>c) Sí pero con dificultad</p> <p>d) Sí fácilmente</p> <p>e) Sí muy fácilmente</p>

37. Creo que puedo cambiar las cosas que no funcionan en mi colegio:

- a) No
- b) Sí pero con mucha dificultad
- c) Sí pero con dificultad
- d) Sí fácilmente
- e) Sí muy fácilmente

38. Creo que puedo cambiar las cosas que no funcionan en mi cuadra o en mi barrio:

- a) No
- b) Sí pero con mucha dificultad
- c) Sí pero con dificultad
- d) Sí fácilmente
- e) Sí muy fácilmente

39. Ante situaciones difíciles sé tomar decisiones:

- a) No
- b) Sí pero con mucha dificultad
- c) Sí pero con dificultad
- d) Sí fácilmente
- e) Sí muy fácilmente

→ Muchas gracias por tu colaboración.

ANEXO 2. DISCUSIÓN DE GRUPOS FOCALES (ESQUEMA BASE)

Colegio Miravalle

<i>Categoría analítica: autoeficacia</i>
<p>Preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none">1. A los estudiantes del colegio les gusta mucho (83,1 %) tener responsabilidades en la casa, el colegio, la cuadra. ¿Qué tipo de actividades les gustan? ¿Por qué piensa que les gustan?2. ¿Los jóvenes tienen responsabilidades dentro del salón o en el colegio? ¿Cuáles? ¿Quién las determina? ¿Cómo las asumen?3. La mitad de los estudiantes dice (52,3 %) que les sobra tiempo que no encuentran cómo aprovechar. ¿Cómo se percibe la utilización del tiempo por parte de ellos? ¿A qué dedican el tiempo libre los estudiantes?4. Aparece con algo de debilidad el uso responsable del tiempo. ¿Se desarrolla algún trabajo con los estudiantes para ayudarles a organizar su tiempo personal?5. ¿Qué tan responsables son los estudiantes en el cumplimiento de sus deberes escolares?6. Los estudiantes de este colegio (59,6 %) en comparación con otro colegio del sector (30 %) ahorran mucho más el dinero. ¿Ha habido un trabajo específico en ese aspecto? ¿Ha habido un trabajo específico en el emprendimiento? ¿Trabajan y estudian algunos jóvenes?7. El 69,7 % de los jóvenes dice que “siempre” o “casi siempre” termina lo que está haciendo. ¿Qué opina de esta realidad? ¿Qué se piensa desde el aula de clase? ¿A qué cosas le ponen más empeño los jóvenes cuando las hacen?8. El 83,1 % de los estudiantes dice que el colegio le ayuda a ser más responsable y perseverante. ¿Tiene el colegio alguna estrategia para ayudar a los estudiantes a ser más responsables y perseverantes? ¿Cuál(es)?

<i>Categoría analítica: autoeficacia</i>
9. ¿Qué tipo de situaciones (académicas, convivenciales, deportivas, etc.) son motivo para que los estudiantes reciban estímulos?
10. El 84,3 % de los estudiantes opina que tiene control sobre las decisiones que afectan sus decisiones cotidianas. ¿Los estudiantes tienen la posibilidad de reflexionar sobre su acontecer cotidiano y tomar decisiones? ¿Se acompaña esto de algún modo?
11. El 57,3 % de los jóvenes dice que tiene dificultades para tomar decisiones ante situaciones difíciles. ¿Qué “situaciones difíciles” afrontan los jóvenes del Colegio? ¿El colegio brinda algún tipo de apoyo ante estas situaciones?

<i>Categoría analítica: capacidad para producir cambios en la propia vida</i>
Preguntas:
1. El 88,8 % de los estudiantes se considera personas de iniciativa para hacer cosas nuevas y esa misma proporción expresa que tiene opciones claras sobre lo que quiere hacer al terminar el colegio. ¿Qué sueños o proyectos tienen los estudiantes para su vida? ¿Cuál es su preferencia: universidad, vida laboral, empezar familia, etc.? ¿El colegio cuenta con alguna estrategia para que los estudiantes construyan un proyecto de vida?
2. ¿A qué se dedican los jóvenes una vez terminan sus estudios? ¿Qué opina sobre su capacidad para hacer realidad lo que quieren, de su capacidad para cambiar aspectos de su vida?
3. ¿Piensa que los jóvenes podrán lograr sus sueños? (el 82,1 % de los estudiantes considera que, aunque podrá lograr sus sueños, tendrá grandes dificultades para lograr los proyectos que tiene para su vida) ¿De qué tipo de dificultades estarán hablando los jóvenes?
4. El 79,8 % de los jóvenes no considera que tenga que sobrellevar la vida que le correspondió vivir. ¿Qué tanta iniciativa hay en los estudiantes para hacer cosas nuevas y diferentes?
5. Sin embargo, tan solo el 49,4 % muestra deseo por cambiar algo de sus vidas en este momento, y el 79,8 % se muestra feliz el tipo de vida que llevan ellos y sus familias. ¿Son conformistas los jóvenes? ¿Qué opina sobre la disposición de los jóvenes para cambiar algo en sus vidas?
6. ¿Qué actitud tienen los estudiantes ante su futuro?
7. 58,4 % de los jóvenes piensa que el colegio les ha enseñado cómo mejorar y les ha acompañado para tener formas prácticas en las cuales puedan mejorar en el estudio, las relaciones interpersonales o como personas. ¿Qué aspectos de la vida colegial les lleva a afirmar esto? ¿Qué se podría hacer para mejorar en este aspecto?
8. La mitad de los jóvenes (52,8 %) dice que a menudo piensa y planea sus actividades antes de emprenderlas. ¿Se corrobora esta afirmación en el aula de clase?

Categoría analítica: capacidad para producir cambios en la propia vida

9. Recuerda especialmente alguna clase/profesor/actividad en el colegio en la que los estudiantes hayan expresado sus sueños o proyectos de futuro.
10. ¿Qué papel juegan las familias en la forma como los jóvenes visualizan su futuro?

Categoría analítica: autonomía

Preguntas:

1. El 57,3 % de los jóvenes manifestó que no le daba pena expresarse en público. ¿Los estudiantes tienen facilidad o dificultad para expresarse en público? ¿Les da pena hablar en público?
2. ¿Hay alguna diferencia entre ser hombre o mujer para expresarse? ¿En público quiénes se expresan mayoritariamente?
3. ¿El colegio cuenta con actividades/jornadas en donde los estudiantes pueden expresar su opinión? El 52,8 % reconoce que en muchas ocasiones se abren esas oportunidades al igual que un 28,1 % percibe esta misma situación algunas veces.
4. El 12,5 % de los estudiantes considera que actúa haciendo las cosas porque no quiere defraudar a sus amigos; 30 % algunas veces. ¿Qué influencia tienen los amigos/novio(a) o la presión de grupo en las decisiones de los estudiantes?
5. El 74,2 % opina que aquello que hace responde a lo que considera es mejor para sí sin importar lo que otros crean. ¿Qué tanta importancia le dan los estudiantes a las opiniones de los demás?
6. Tan solo el 28,1 % de los jóvenes manifiesta su disposición de quejarse cuando una situación lo amerita y un 33 % plantea la posibilidad de actuar de ese modo en algunas ocasiones. ¿Qué opina de esta proporción? ¿Qué tan a menudo se quejan los estudiantes cuando una situación lo amerita? ¿Cuándo?
7. ¿Qué tipo de agrupaciones se detectan en la dinámica escolar? ¿Por parte de los jóvenes existe algún tipo de señalamiento o estigmatización para alguno de estos grupos?
8. ¿En qué situación se encuentra el colegio ante problemáticas juveniles como el alcoholismo, la drogadicción, el pandillismo, el embarazo precoz? ¿Cómo se percibe la influencia de los pares en las situaciones recién enumeradas?

Categoría analítica: participación

Preguntas:

1. ¿Qué problemas deben atenderse urgentemente en el colegio y/o en el barrio?
2. ¿Existe alguna estrategia para que los jóvenes opinen sobre los problemas del colegio o del barrio y lo que debe hacerse para mejorar?

<i>Categoría analítica: participación</i>
<p>3. Solamente el 32,6 % de los estudiantes reconoce haber participado de alguna iniciativa en donde se hubiese logrado un cambio en el colegio o en su barrio y actualmente tan solo el 40,4 % forma parte de algún grupo formado por estudiantes o jóvenes. ¿Qué puede pensarse sobre esta baja participación de los jóvenes?</p> <p>4. ¿Hay grupos de estudiantes que se reúnen en el colegio fuera del horario escolar? ¿A qué se dedican? ¿Qué acompañamiento les brinda el colegio?</p> <p>5. ¿Se ha desarrollado en el colegio alguna iniciativa en donde se haya logrado un cambio en el barrio? ¿Cuál fue el papel de los estudiantes?</p> <p>6. Cuando de resolver conflictos se trata solamente un 39,3 % responde afirmativamente su disposición para vincularse con ese tipo de procesos, un 30 % se reserva la posibilidad de colaborar en algunas ocasiones. ¿Cómo se percibe la vinculación de los estudiantes en la solución de los conflictos que se presentan en el colegio/barrio?</p> <p>7. El 71,9 % de los estudiantes dice nunca haber participado de las reuniones de vecinos o en asambleas de su barrio y el 57,3 % piensa que no se pueden cambiar las cosas que son problema en su barrio. Un 32,6 % adicional considera que sí es posible pero con mucha dificultad. ¿Qué opinión merecen estos indicadores?</p> <p>8. ¿Qué tipo de vínculo hay entre el colegio y las organizaciones comunitarias del barrio y/o de la parroquia?</p> <p>9. El 36 % de los estudiantes cree que no se pueden cambiar las cosas que no funcionan en el colegio y un 46,1 % contempla que ello sea posible pero con mucha dificultad. ¿Qué opinión merecen estos indicadores?</p> <p>10. El 69,6 % reconoce poco aporte por parte del colegio para conocer los problemas de su barrio y un 57,3 % no cree se puedan transformar los problemas que allí se presentan. ¿De qué manera el colegio busca que los estudiantes conozcan los problemas que los rodean y actúen para mejorarlos?</p> <p>11. ¿Cuáles considera son las causas para que la gente de Usme sea pobre? ¿Cree que se puede hacer algo al respecto? ¿Cuáles considera usted son los aportes que brinda el colegio para la superación de la pobreza de los estudiantes y sus familias?</p>

Colegio El Cortijo-Vianey

<i>Categoría analítica: capacidad para producir cambios en la propia vida</i>
<p>Preguntas:</p> <p>1. El 95,7 % de los estudiantes se considera una persona de iniciativa para hacer cosas nuevas y el 83,9 % expresa que tiene opciones claras sobre lo que quiere hacer al terminar el colegio. ¿Qué sueños o proyectos tienen los estudiantes para su vida? ¿A qué se dedican los jóvenes una vez terminan sus estudios: universidad, vida laboral, empezar familia, etc.? ¿Qué se sabe sobre la ocupación de los exalumnos del colegio?</p>

<i>Categoría analítica: capacidad para producir cambios en la propia vida</i>
<p>2. ¿El colegio cuenta con alguna estrategia para que los estudiantes construyan un proyecto de vida? (71,8 % opina que el colegio le ha ayudado a construir un proyecto de vida).</p> <p>3. ¿Qué opina sobre su capacidad para hacer realidad lo que quieren, de su capacidad para cambiar aspectos de su vida?</p> <p>4. ¿Piensa que los jóvenes podrán lograr sus sueños? (el 82,4 % de los estudiantes considera que, aunque podrá lograr sus sueños, tendrá grandes dificultades para lograr los proyectos que tiene para su vida) ¿De qué tipo de dificultades estarán hablando los jóvenes?</p> <p>5. El 89 % de los jóvenes no considera que tenga que sobrellevar la vida que le correspondió vivir. ¿Qué tanta iniciativa hay en los estudiantes para hacer cosas nuevas y diferentes?</p> <p>6. Sin embargo, tan solo el 46,2 % muestra deseo por cambiar algo de sus vidas en este momento, y el 82,4 % se muestra feliz el tipo de vida que llevan ellos y sus familias. ¿Son conformistas los jóvenes? ¿Qué opina sobre la disposición de los jóvenes para cambiar algo en sus vidas? ¿Sueñan con hacer algo en conjunto?</p> <p>7. ¿Qué actitud tienen los estudiantes ante su futuro? ¿Ante la situación socioeconómica de sus familias?</p> <p>8. El 58,4 % de los jóvenes piensa que el colegio les ha enseñado cómo mejorar y les ha acompañado para tener formas prácticas en las cuales puedan mejorar en el estudio, las relaciones interpersonales o como personas. ¿Qué aspectos de la vida colegial les lleva a afirmar esto? ¿Qué se podría hacer para mejorar en este aspecto en la educación?</p> <p>9. La mitad de los jóvenes (57 %) dice que a menudo piensa y planea sus actividades antes de emprenderlas. ¿Se corrobora esta afirmación en el aula de clase?</p> <p>10. Recuerda especialmente alguna clase/profesor/actividad en el colegio en la que los estudiantes hayan expresado sus sueños o proyectos de futuro.</p> <p>11. ¿Qué papel juegan las familias en la forma como los jóvenes visualizan su futuro?</p>

<i>Categoría analítica: participación</i>
<p>Preguntas:</p> <p>1. ¿Qué problemas deben atenderse urgentemente en el colegio y/o en el barrio?</p> <p>2. ¿Existe alguna estrategia para que los jóvenes opinen sobre los problemas del colegio o del barrio y lo que debe hacerse para mejorar?</p> <p>3. ¿Se ha desarrollado en el colegio alguna iniciativa en donde se haya logrado un cambio en el barrio? ¿Cuál fue el papel de los estudiantes?</p> <p>4. Solamente el 24,7 % de los estudiantes reconoce haber participado de alguna iniciativa en donde se hubiese logrado un cambio en el colegio o en su barrio y actualmente tan solo el 33,7 % forma parte de algún grupo formado por estudiantes o jóvenes. ¿Qué puede pensarse sobre esta baja participación de los jóvenes?</p>

<i>Categoría analítica: participación</i>
<p>5. ¿Hay grupos de estudiantes que se reúnen en el colegio fuera del horario escolar? ¿A qué se dedican? ¿Qué acompañamiento les brinda el colegio?</p> <p>6. Cuando de resolver conflictos se trata solamente un 37,7 % responde afirmativamente su disposición para vincularse con ese tipo de procesos, un 38,7 % se reserva la posibilidad de colaborar en algunas ocasiones. ¿Cómo se percibe la vinculación de los estudiantes en la solución de los conflictos que se presentan en el colegio/barrio? ¿Hablan los jóvenes sobre cambiar cosas actuando en grupo con otros?</p> <p>7. El 91,4 % de los estudiantes dice nunca haber participado de las reuniones de vecinos o en asambleas de su barrio y el 92,4 piensa que los problemas del barrio se pueden cambiar con mucha dificultad. ¿Qué opinión merecen estos indicadores?</p> <p>8. ¿Qué tipo de vínculo hay entre el colegio y las organizaciones comunitarias del barrio?</p> <p>9. El 85,9 % de los estudiantes cree que con mucha dificultad se pueden cambiar las cosas que no funcionan en el colegio. ¿Qué opinión merecen estos indicadores?</p> <p>10. El 82,8 % reconoce que en el colegio se conocen y trabajan poco los problemas del barrio y un 92,4 % que difícilmente se puedan transformar los problemas que allí se presentan. ¿De qué manera el colegio busca que los estudiantes conozcan los problemas que los rodean y actúen para mejorarlos?</p> <p>11. ¿Cuáles considera son las causas para que la gente de Usme sea pobre? ¿Cree que se puede hacer algo al respecto? ¿Cuáles considera son los aportes que brinda el colegio para la superación de la pobreza de los estudiantes y sus familias?</p>

<i>Categoría analítica: autonomía</i>
<p>Preguntas:</p> <p>1. El 58,1 % de los jóvenes manifestó que no le daba pena expresarse en público. ¿Los estudiantes tienen facilidad o dificultad para expresarse en público? ¿Cómo incentiva el colegio la expresión de los jóvenes?</p> <p>2. ¿Hay alguna diferencia entre ser hombre o mujer para expresarse? ¿En público quiénes se expresan mayoritariamente?</p> <p>3. ¿El colegio cuenta con actividades/jornadas en donde los estudiantes pueden expresar su opinión? El 57 % reconoce que en muchas ocasiones se abren esas oportunidades al igual que un 32,3 % percibe esta misma situación algunas veces.</p> <p>4. El 10,8 % de los estudiantes considera que actúa haciendo las cosas porque no quiere defraudar a sus amigos; 17,2 % algunas veces. ¿Cómo se percibe la influencia que tienen los amigos/novio(a) o la presión de grupo en las decisiones de los estudiantes?</p>

<i>Categoría analítica: autonomía</i>
<p>5. El 84,9 % opina que aquello que hace responde a lo que considera es mejor para sí sin importar lo que otros crean, pero tan solo el 40,3 % de los jóvenes manifiesta su disposición de quejarse cuando una situación lo amerita, ¿Qué opina de esta proporción? ¿Qué tan a menudo se quejan los estudiantes cuando una situación lo amerita? ¿Cuándo? ¿Por qué no lo hacen en mayor grado?</p> <p>6. ¿En qué situación se encuentra el colegio ante problemáticas juveniles como el bullying, el alcoholismo, la drogadicción, el pandillismo, el embarazo precoz? ¿Cómo se percibe la influencia de los pares en las situaciones recién enumeradas? ¿Qué trabajo hace el colegio al respecto?</p>

<i>Categoría analítica: autoeficacia</i>
<p>Preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A los estudiantes del colegio les gusta mucho (91,4 %) tener responsabilidades en la casa, el colegio, la cuadra. ¿Qué tipo de actividades les gustan? ¿Por qué les gusta tener responsabilidades? 2. ¿Los jóvenes tienen responsabilidades dentro del salón o en el colegio? ¿Cuáles? ¿Quién las determina? ¿Cómo las asumen? 3. La mitad de los estudiantes (55,9 %) dice que le sobra tiempo que no encuentra cómo aprovechar. ¿Cómo se percibe la utilización del tiempo por parte de ellos? ¿A qué dedican el tiempo libre los estudiantes? ¿El colegio tiene ofertas para uso del tiempo libre? 4. Aparece con algo de debilidad el uso responsable del tiempo. ¿Se desarrolla algún trabajo con los estudiantes para ayudarles a organizar su tiempo personal (horario personal)? 5. El 79,5 % de los jóvenes dice que “siempre” o “casi siempre” termina lo que está haciendo. ¿Qué se percibe desde el aula de clase? ¿A qué cosas le ponen más empeño los jóvenes cuando las hacen? 6. ¿Trabajan y estudian algunos jóvenes? ¿Qué tipo de trabajo? ¿En qué ayuda lo que se aprende en el colegio para los trabajos que desempeñan? 7. El 68,8 % de los estudiantes dice que el colegio le ayuda a ser más responsable y perseverante. Para los jóvenes: ¿Podría mejorar el colegio en este sentido? 8. ¿Cómo se manejan los estímulos en los colegios? ¿Cuáles son los motivos para que los estudiantes los reciban? 9. El 78,5 % de los estudiantes opina que tiene control sobre las decisiones que afectan sus decisiones cotidianas. ¿Los estudiantes tienen en el colegio la posibilidad de reflexionar sobre lo que hacen en el día a día y tomar decisiones de cambio o mejora?



Esta publicación se editó en el 2015, 35 años después de que el Comité Ejecutivo de la Universidad de los Andes, en el Acta del 13 de febrero de 1980, aprobara la creación de Ediciones Uniandes. Han sido 35 años de sostenida producción editorial de títulos de carácter científico, artístico y cultural, en los que hemos pasado de las galeradas y las pruebas azules a la impresión digital y el libro electrónico.