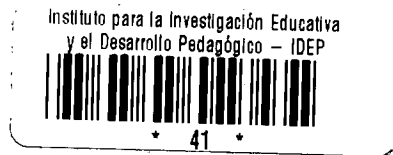


3-10-7  
T67p

ES



# **CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD -CEL-**

## **“PEDAGOGÍA PROYECTIVA” CONSTRUYENDO AFECTOS, TENSIONES, CONOCIMIENTOS Y COMPROMISO PEDAGOGICO EN EL CEL**

### **DOCUMENTO INFORME FINAL PROYECTO NO 62:**

**Doris Patricia Torres de González**  
Investigadora principal

**Equipo de investigación- Coinvestigadoras:**  
**Adriana María Martínez Lara**  
**Yolanda Vega Carvajal**  
**Maritza Quiroga González**

**Asesor:**  
**Juan Francisco Aguilar Soto**

**BOGOTA, OCTUBRE 4 DE 2000**

Inv. IDEP  
31

80/10/12

522000

## **AGRADECIMIENTOS**

El equipo de investigación manifiesta sus agradecimientos más sentidos:

A los niños, niñas y jóvenes del Centro Educativo Libertad, que han hecho posible toda esta locura educativa.

A los padres y madres de familia, por sus aportes y críticas, que han orientado gran parte de este proceso de reflexión.

A las maestras y maestros del Centro Educativo Libertad, tejedores de sueños y realidades, que navegan en el mar de la incertidumbre y hacen de su experiencia un proyecto de vida que deja huellas.

A Juan Francisco Aguilar Soto, nuestro Asesor Pedagógico, por sus oportunos aportes, sus valiosas sugerencias que siempre nos enrumbaron hacia lo que hoy podemos considerar como la pedagogía proyectiva.

Al Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico –IDEP–, por su apoyo a la Investigación, especialmente a la doctora Mireya González Lara, asesora e interventora del proyecto.

A la doctora Edith Porras quien desde su lectura ha sabido interpretar nuestra experiencia.

## TABLA DE CONTENIDO

	PAG
<b>PRESENTACION</b>	
<b>CAPITULO UNO: NICHOS EN ECOCELICO CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD</b>	<b>1</b>
<b>CAPITULO DOS: AFECTOS Y TENSIONES: LA INTERACCION SOCIAL</b>	<b>41</b>
<b>CAPITULO TRES: CONOCER Y PROYECTARSE LA RELACION DE LOS SUJETOS CON EL CONOCIMIENTO</b>	<b>112</b>
<b>CAPITULO CUATRO: IDENTIDAD Y COMPROMISO PRACTICA PEDAGOGICA</b>	<b>161</b>
<b>CAPITULO CINCO: PEDAGOGIA PROYECTIVA</b>	<b>181</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	

## PRESENTACION

El presente documento, tiene como principal propósito mostrar la face final de proceso de investigación denominado: **“CARACTERIZACION DE LA PRACTICA PEDAGOGICA, LA INTERACCION SOCIAL Y LA RELACION DE SUJETOS CON EL CONOCIMIENTO EN EL CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD”**.

Los siguientes cuatro capítulos evidencian de una manera muy descriptiva y a la vez conceptual la pedagogía de proyectos que se ha venido desarrollando en \* el CEL, desde sus inicios en el año 1992.

Así, en el capítulo UNO, se plasma la historia, este se refiere al CEL, como Nicho Ecocélico, contexto en el cual se materializa esta propuesta.

En el capítulo DOS, Afectos y Tensiones, se caracterizan las interacciones, entendidas como la red de relaciones entre los actores escolares a través de las cuales se constituyen como sujetos, construyen sus afectos y tensiones y dotan de sentido su experiencia en la Institución.

Luego en el capítulo TRES, Conocer y Proyectarse, se fundamenta la relación de los sujetos con el conocimiento, describiendo la manera como los sujetos construyen y estructuran los conocimientos disciplinares, cotidianos y escolares y como la interacción con tales conocimientos contribuye a la estructuración de los sujetos.

En el CUARTO capítulo que se llama Identidad y Compromiso, se evidencia la práctica pedagógica, entendida como la acción educativa de los docentes a través de la cual se realiza la intencionalidad formativa por medio de la pedagogía de proyectos.



## CAPITULO UNO

### “NICHOS ECOCÉLICOS”. EL CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD.

***“La verdad es que muchos innovadores en educación no han iniciado las excursiones por el mundo de la creatividad con plena certeza de sus metas sino que emprendieron el camino con la seguridad de encontrar en él no las viejas respuestas, sino especialmente las nuevas preguntas. Muchos de ellos no partieron con “la respuesta” a los problemas de la pedagogía tradicional empacada en sus mochilas, pues solo contaban con un equipaje compuesto por el disgusto con la inutilidad de sus enseñanzas, unas cuantas convicciones acerca de los defectos del transmisionismo y del autoritarismo, mucha insatisfacción con un ambiente educativo fuertemente normatizado, represivo y negador del sujeto, y gran cantidad de intuiciones sobre como diseñar y llevar a cabo propuestas de cambio que pudiesen resultar novedosas y mejorar lo existente”<sup>1</sup>***

Como preámbulo al recorrido que se inicia en este momento, retomaremos los elementos más relevantes, que han constituido la base de la construcción, fundamentación y consolidación del proyecto pedagógico del Centro Educativo Libertad, visto a través de su eje fundamental, es decir, la pedagogía de proyectos.

Por esta razón se hace necesario que la tarea se inicie desde la historia misma de la institución, para tratar de develar allí las intenciones transformadoras de sus gestores, configurados y organizados en la Sociedad Colectivo de Educación Alternativa –CEAL–.

---

<sup>1</sup> AGUILAR S, Juan Francisco. “De viajes, viajeros y laberintos”. Innovaciones educativas y culturas contemporáneas, IDEP, INNOVE, Santafé de Bogotá, 1998. P 19

Finalmente en el QUINTO capítulo, se plantea la concepción de una pedagogía proyectiva, en la cual el proyecto trasciende las categorías mencionadas en cada capítulo.

Se considera que este documento, producto del análisis y sistematización de nueve años de trabajo, se constituye en un valioso aporte, que trasciende pasa las fronteras institucionales y abre ventanas y caminos hacia un horizonte de posibilidades educativas cada vez más amplias e innovadoras.

## HISTORIA DE VIDA<sup>2</sup>

En el comienzo se trataba de un proyecto sin mayores pretensiones, sencillo y modesto. Mary Melba Torres de Torres, educadora egresada de la Universidad Gran Colombia, decide en el año 1975, fundar el colegio Liceo Mayor del Meta. Unos años después, Patricia Torres Torres egresada de la Universidad Pedagógica Nacional continúa el camino iniciado por su madre y es así como adquiere y asume la dirección y docencia del que en adelante denominará **Jardín Infantil Libertad**.

A partir del año 1979 y durante 12 años, trabaja con los niños y niñas del barrio, cuyos Padres y Madres reconocen ciertas "diferencias" en la establecimiento: la posibilidad que ofrece la institución al brindar un ambiente escolar adecuado, caracterizado por el manejo de unas relaciones cálidas, alegres y respetuosas; por otro lado también el ofrecimiento y realización de un trabajo artístico espontáneo y que involucraba a todas las personas relacionadas con el jardín; y por último, el que este se encuentre situado estratégicamente cerca a los lugares de vivienda.

El trabajo pedagógico a pesar de contar con la ejecución de actividades agradables para l@s niñ@s, cuenta con muy poca reflexión y crítica que enriquezca la praxis pedagógica.

En el año 1990 se vinculan a la institución, maestros artistas y con experiencia en innovación educativa, con quienes se inicia el diálogo y se aviva el deseo de cambio. Aquellos aspectos que les roban el disfrute de su trabajo, son objeto de largas tertulias, críticas y reflexiones, vislumbrando e invitándolos a crear un nuevo espacio vital, una nueva escuela y una nueva práctica pedagógica.

---

<sup>2</sup> CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD. **Proyecto Educativo Institucional**, Capítulo Historia del CEL, Santafé de Bogotá, 1993.

Fruto de estas largas horas de pensarse a sí mismos, de arduo trabajo y con asesoría conceptual pedagógica, algunos maestr@s se lanzan en esta aventura, deciden impulsar proyectos en donde sea posible proponer y desarrollar propuestas alternativas a las concepciones y prácticas tradicionales y deciden asociarse y constituirse legalmente como la **Sociedad Colectivo de Educación Alternativa -CEAL-**, cuyo propósito sería :

***"Ofrecer servicios profesionales educativos en los distintos niveles de la educación formal (preescolar, básica primaria y secundaria, media vocacional y superior) y a través de cursos, talleres, asesorías, seminarios, conferencias, investigaciones, publicaciones y demás actividades académicas tendientes a fomentar la innovación educativa y coadyudar de esta manera al mejoramiento de la prestación de servicios profesionales de la educación" <sup>3</sup>***

Inmediatamente se realizan talleres con maestros y maestras que se interesan por el proyecto, se establece el diálogo desde la claridad de la obsolescencia de lo tradicional, la integralidad del ser humano y de la globalidad del pensamiento infantil, para apropiarse de su realidad, de los procesos constructivos del conocimiento, el nuevo rol del maestro, de la didáctica y de los niños y niñas que anhelan formar.

Inician labores en el año 1991, en una casa alquilada en el barrio Carabelas, carrera 40 No 2 A 96, con 75 alumnos, 5 maestros de tiempo completo, 2 en el área artística y un asesor pedagógico. Un grupo de Padres y Madres temerosos y expectantes pero con ganas de intentar el cambio.

---

<sup>3</sup> CAMARA DE COMERCIO DE BOGOTA, **Certificado de existencia y representación legal**, Bogotá, junio 1999, P 001.

Allí se trabaja durante dos años 1992-1993, pero debido a las características de los nuevos padres y madres que acceden al colegio por tratarse de una innovación y otros que privilegian la cercanía, la CEAL toma la decisión de trasladar el colegio a un sitio más central. Es así como en el año 1994 se reubican en el barrio Teusaquillo -Carrera 18 No 32-18-, es una casa mucho más grande, agradable, pero con un grave problema de espacio para recreación, por lo cual debe desplazarse diariamente a los chicos y chicas a parques cercanos, que no ofrecen seguridad.

Para la CEAL, se impone la necesidad de brindar un espacio propio y adecuado al proyecto CEL, e inicia la tarea de consecución de la sede propia.

Al año siguiente, 1995, resuelven mediante un plan de inversión y proyección, comenzar las negociaciones de compra del lote ubicado en la calle 7 No 3-27 barrio La Candelaria. La construcción y adecuación de la nueva sede es una maratón contra el tiempo y los recursos. Con su trabajo dedicado, impregnado de mística y arrojo, dedicaron hasta el último de los esfuerzos tanto físicos como emocionales, para llevar a cabo la tarea con la cual se habían comprometido.

El martes 13 de febrero de 1996, inician labores, con una sede en "obra negra", con un equipo humano que les creyó y que aún, hoy muchos los acompañan. De esto hace ya 5 años , en la nueva sede se da comienzo a todo un proceso de fortalecimiento del proyecto pedagógico y mejoramiento de la planta física.

Durante estos años el CEL ha logrado proyectarse hacia la comunidad educativa y académica de la localidad 17, siendo escogido como experiencia exitosa en el año 1999. A nivel Distrital el equipo de docentes ha sido invitado a participar en diversos eventos en los cuales dan a conocer la riqueza de este proyecto innovador, presentándolo como excelente alternativa frente a la crisis de la educación colombiana.

En la actualidad el CEL cuenta con un equipo de 9 maestras de tiempo completo, 6 maestros del área artística, deportes, inglés e informática; 170 alumn@s con edades entre los 3 y los 16 años, es decir los niveles de preescolar y básica primaria y secundaria.

Este relato de vida se configura como la historia misma de la institución y de las personas que lo han ideado, pensado, gestado, orientado, tejido y construido en el día a día con sus propios proyectos, sueños y vidas.

## **CIRCULOS QUE ESTRUCTURAN SENTIDOS. ORGANIZACIÓN ESCOLAR**

Intentaremos dar cuenta de la organización escolar, la cual se ha configurado a través de las instancias de trabajo y de interacción social mediante un diagrama que ilustre de manera sencilla estas estructuras, ya que en el capítulo siguiente en este documento se detallarán y conceptualizarán estas relaciones e interacciones.

En primer lugar hablaremos de **los círculos**, espacios alrededor de los cuales todos los actores de la comunidad escolar se organizan. Si observamos el diagrama explicativo anexo encontraremos unos colores representativos para cada uno de los estamentos organizados en los tres círculos: 1. azul para l@s chic@s , 2. naranja para l@s docentes, 3. amarillo para los padres y madres, 4. verde para la entidad gestora, la CEAL; así como también las palabras que los denominan, y las edades correspondientes a l@s chic@s que pertenecen a cada uno.

### **CIRCULO FAGUA<sup>4</sup>**

A este círculo pertenecen niños y niñas de los niveles 3 al 6, es decir entre los 3 y los 6 años, organizados en tres grupos de trabajo orientados por sus tres maestras que año a año se renombran en un ejercicio de reconocimiento y constitución de identidades, y los padres y madres de estos chic@s pertenecientes a este círculo. En el año 2000 se denominan así:

- Nivel 3-4 : Conejitos
- Nivel 4-5 : Pecesitos
- Nivel 6 : Lobitos

### **CIRCULO ARPEGIO<sup>5</sup>**

En este círculo encontramos niños y niñas de los niveles 7 al 10, en consecuencia se encuentran entre los 7 y los 10 años, organizados en cuatro grupos de trabajo, junto con sus cuatro maestras y acompañados por los padres y madres. Se denominan :

- Nivel 7 : Gorriones
- Nivel 8 : Dragones de la Suerte
- Nivel 9 : Chamanes Maguarés
- Nivel 10: Ornitorrincos

---

<sup>4</sup> Fagua en lengua chibcha significa: lucero, estrella.

<sup>5</sup> Arpegio. Tomado del lenguaje musical para significar las notas que al unísono se compenetran para sonar armónicamente.

## CIRCULO GAIA<sup>6</sup>

Los jóvenes que pertenecen a este círculo se encuentran en los niveles 11 al 14, con edades entre los 11 y los 15 años, en el presente año de 2000 están organizados en dos grupos así:

- Nivel 11-12 :   Jaguares y Demiurgos
- Nivel 13-14 :   1.314 Pasos

La coordinación de los grupos está a cargo de dos maestras, quienes al igual que en los demás círculos, junto con los padres y madres de l@s jóvenes lo conforman.

En esta organización se establecen los nexos relacionales y comunicativos necesarios para llevar a cabo los proyectos pedagógicos , ya que al plantearse por círculos no se puede decir que se fragmenten o seccionen, sino que por el contrario se establecen y mejoran las instancias de participación por la cercanía que logran en el desarrollo del trabajo. (al girar los círculos en la dirección que se quiera se representan estos nexos, los límites se unen, intersectan, o conectan según las necesidades de los sujetos y de los proyectos que realizan. )

**Los grupos** son la base fundamental, con la orientación de cada maestra y el acompañamiento de padres y madres se concretizan los proyectos en curso y se establecen los canales de comunicación necesarios.

Las instancias de Dirección y Administración pedagógica son ejercidas por las **Coordinadoras** de cada círculo, quienes a la vez conforman el **Comité Pedagógico** el cual recibe asesoría puntual por parte de asesor pedagógico. La coordinadora general de los círculos Fagua y Arpegio, y la coordinadora del círculo Gaia actúan como **Directoras Académicas** de la institución, su labor es apoyada directamente por la

---

<sup>6</sup>Gaia, en lengua quechua es el espíritu de la tierra, nuestra pacha mama .



**Directora Administrativa.** Estas direcciones están representadas por las flechas que giran y se superponen según sea necesario para ilustrar las reuniones o encuentros, ya que son estas las que directamente convocan por requerimiento institucional o cada vez que alguno de sus miembros la requiera.

Las Direcciones Académicas y Administrativas responden por las funciones que les han sido asignadas por la **Gerencia** de la **CEAL**. ( quien como entidad gestora que impulsa y promueve el proyecto CEL en su conjunto, la sustenta en el círculo exterior y el cual está representado por el color verde) .

Todos estos niveles cuentan con **Las Asambleas**, las cuales son el espacio vital de encuentro y reunión, para la discusión y transformación de los conflictos, son instancias de participación directa en la toma de decisiones, la presentación y viabilización de propuestas. Es así como existen las asambleas de grupo, de círculo y generales del CEL, del colectivo de maestr@s y de padres y madres, en donde los voceros de cada grupo son los responsables de tomar la palabra para plantear esbozar las opiniones, críticas y propuestas de sus compañer@s .

El **Colectivo de Maestr@s** es el espacio de organización de l@s docentes, en cuanto al direccionamiento de lo pedagógico, las reuniones de círculo, las jornadas pedagógicas y evaluaciones institucionales en donde se realiza la planeación, evaluación y sistematización de los proyectos, y todo lo referido a la convivencia escolar y la formación y asesoría pedagógica de las docentes, se establecen así las instancias de participación directa y de discusión en este sentido.

En lo referente a lo administrativo las Direcciones Académicas y Administrativa, encuentran en la reuniones periódicas el canal para la integración del trabajo y la presentación de propuestas que requieren de esta interrelación.

Por otro lado están las formas organizativas convencionales y legalmente establecidas por la ley 115 y sus decretos reglamentarios en lo que hace referencia al tema de constitución y funcionamiento del gobierno escolar, es así como existe un **Consejo Directivo** conformado por los representantes de cada uno de los estamentos: En este espacio se discuten y aprueban esencialmente los siguientes aspectos:

- Cronograma general del colegio
- Evaluación Institucional
- Plan operativo anual
- Talleres para padres y madres
- Actividades de recolección de recursos para algunas necesidades del colegio
- Costos educativos

Las intenciones y expectativas de los sujetos que hacen parte del colectivo frente a lo que se considera un espacio escolar innovador, las personas que allí conviven y lo reconocen como su **Nicho Ecocélico**, ya que se trata de un lugar-nido que a semejanza de los ecosistemas naturales, entra en íntima y directa relación con los sujetos y llega incluso a determinar de manera muchas de sus experiencias, sentimientos y conocimientos. De ahí la importancia que marca para los habitantes este espacio, renombrar todas las cosas, como un acto de iniciación y creación de mundos posibles, en donde la convivencia, el afecto y la alegría están siempre presentes. Este se representa en la página de color que contiene el diagrama.

Al estar organizados en unos estamentos, círculos y espacios de participación democrática propios y establecidos en normas oficiales, se hace necesario abordar y explicitar ahora los aspectos pedagógicos que como planteamos anteriormente se constituyen y orientan desde las intencionalidades de los gestores de la CEAL concretamente para el CEL y las cuales se encuentran plasmadas en el documento PEI del colegio.

# Nicho Ecocélico



## LAS CONCEPCIONES FUNDANTES

El proyecto pedagógico del Centro Educativo Libertad está fundamentado en una “concepción de ser humano, de la sociedad, de la educación y del currículo, concepciones que constituyen la filosofía institucional a partir de la cual se estructuran las prácticas pedagógicas de sus educadores”<sup>7</sup>. Por esta razón se hace necesario aclarar que se mencionarán de manera general, ya que estas serán referenciadas y desarrolladas con más detalle según su pertinencia en los siguientes capítulos.

Respecto a las concepciones de ser humano, este es considerado como un “**ser social, en relación dinámica con lo existente**”<sup>8</sup>, es “**producto y productor de su propia historia y por tanto de todas las producciones materiales y simbólicas que constituyen la humanidad**”<sup>9</sup>. “**Posee potencialidades que desarrolla en el transcurso de su vida lo cual lo hace singular e irrepetible y que su individualidad deba ser respetada por los otros y enriquecida en la relación con los otros**”<sup>10</sup>.

El ser humano posee intereses desde los cuales conoce el mundo y se lo apropia, así como también una gran “**capacidad de crear, de disentir, de reflexionar**”<sup>11</sup>, las cuales le permiten transformar el mundo y su sociedad particular. “*El ser humano busca la libertad, porque es libre por naturaleza*”<sup>12</sup>.

<sup>7</sup> CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD, “**Síntesis del PEI**” en Revista AlterAndo No1 CEAL, Santafé de Bogotá, 1998. P 4-5

<sup>8</sup> Ibid, P6

<sup>9</sup> Ibid, P6

<sup>10</sup> Ibid, P6

<sup>11</sup> Ibid, P7

<sup>12</sup> Ibid, P7

Es un **"ser cultural"**, creador de instituciones y de formas de vida que buscan su bienestar<sup>13</sup>. El sujeto humano está en capacidad de representarse el mundo y por tanto es creador de utopías, y busca siempre la satisfacción de sus necesidades mediante la construcción del mejor de los mundos posibles.

*"El ser humano es un **ser político** ("zoon politikon"): está en capacidad de participar en la toma de decisiones sobre las pautas de convivencia social y somete sus opiniones a la discusión pública"*<sup>14</sup>. Además, es un **"homo ludicus"**<sup>15</sup>: un ser que disfruta del placer y del juego, que es capaz de sentir, de gozar, que es consciente de los placeres y se los procura.

Al trazar estas concepciones sobre el ser humano, encontramos que las consideraciones acerca de l@s niñ@s y los jóvenes, guardan estrecha coherencia con estas. El niño y la niña son tenidos en cuenta como seres sexuados, políticos, con infinidad de capacidades y potencialidades por desarrollar, y no como una etapa de "preparación para", de esta manera la propuesta se encamina a superar las prácticas educativas tradicionales en beneficio de una proporción del género humano que hasta el momento ha sufrido las consecuencias de su subordinación a los mayores.

En esta relación que la sociedad adulta establece con las nuevas generaciones se encuentra uno de los sentidos del concepto de educación.

Los argumentos teóricos que orientan el planteamiento de las concepciones sobre educación se encuentran esbozados desde Emilio Durkheim en cuanto a que se considera que la educación *"es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social; tiene como objetivo suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que*

---

<sup>13</sup> CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD, **"Síntesis del PEI"** en Revista AlterAndo No1 CEAL, Santafé de Bogotá, 1998. P7.

<sup>14</sup> Ibid, P7

<sup>15</sup> Ibid, P7

*requieren en él tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular al que está destinado de manera específica.*"<sup>16</sup>

De esta manera se reconoce que si bien es cierto, que a través de procesos educativos es como los nuevos miembros de la sociedad aprenden los conocimientos, valores, normas y pautas de comportamiento que les permiten su adaptación a la sociedad, también lo es el hecho de que los procesos educativos pueden proponerse finalidades distintas a la adaptación o la integración, como pueden ser la transformación social y la emancipación humana, la educación se aprecia como el principal factor de socialización.

Además se considera que la educación como proceso de socialización es interactiva, y que en este transcurso este no se da en una sola dirección, sino que l@s dos sujet@s que participan en la interacción asisten de maneras diversas al proceso y son afectad@s en distinto grado, lo cual permite fundamentar teóricamente el reconocimiento de la singularidad y especificidad de l@s dos individu@s en la relación pedagógica, y les conceden similar importancia. Así como también se tiene en cuenta que tanto el-la educador-a como el-la educand@ poseen necesidades, intereses, expectativas y experiencias vividas que ponen en juego en esta relación. Ello permite argumentar la posibilidad del diálogo y la negociación en la relación del-la maestr@ con sus alumn@s.

Implícito en los planteamientos anteriores, hay un concepto de la educación como proceso integral e integrador, abierto a la transformación del contexto local, regional y nacional, a medida que transforma las personas, los grupos y las comunidades, sin imponer límites culturales, sociales, intelectuales, de edad, etc.

---

<sup>16</sup> DURKHEIM, Emilio. "La educación: su naturaleza y su función", capítulo 4 de **Educación como socialización**, Ediciones Sígueme, Salamanca, 1976. Citado en "Síntesis PEI"

El diseño curricular es entendido como una actividad de primordial importancia para el desarrollo de proyectos de desarrollo educativo, y con mayor razón cuando se trata de proyectos innovadores, como es el caso del Centro Educativo Libertad, en donde se busca trascender los esquemas tradicionales que suelen considerar los procesos educativos como procesos susceptibles de una planificación ajena a la comunidad educativa específica, acabados, con resultados predeterminados al margen de las contingencias de la realidad del contexto: Por lo tanto en el CEL se propone y lleva a cabo de manera alternativa, una concepción de currículo abierto y pertinente.

Según esta concepción, el currículo del CEL se caracteriza desde los siguientes elementos<sup>17</sup>:

- Flexibilidad o capacidad de apertura, entendida como una construcción creativa y permanente.
- Contextualización socio-económica y cultural
- Integración teórico-práctica
- Participación de los sujetos a los que se dirige el proyecto y con quienes se ejecuta.

Las anteriores características del enfoque curricular adoptado no sólo orientan el proceso de elaboración del proyecto, sino que se asumen como parte integrante de la concepción educativa.

## **LA INTEGRACION Y GLOBALIZACIÓN EN LA PEDAGOGÍA DE PROYECTOS**

Al explicitar la dimensión del trabajo pedagógico y la cual sustenta la propuesta curricular, es necesario comenzar por lo que hasta el momento se ha dado en los

---

<sup>17</sup> CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD, *Proyecto Educativo Institucional*, Santafé de Bogotá, 1993.

enfoques curriculares tradicionales en donde la división del conocimiento en parcelas o disciplinas son una muestra de las limitaciones del entendimiento humano frente a la realidad, estas han generado fraccionamientos cada vez más especializados y atomizados, para abordar su exploración, estudio y conocimiento.

Esta manera de mirar la realidad desconoce la complejidad inmersa en ella y las múltiples relaciones que se pueden establecer al abordarla. *“El enfoque integrador busca la eliminación de las divisiones”*<sup>18</sup>, y propende por una mirada mucho más holística, en donde la realidad se puede comprender como un gran proceso que los seres humanos hemos tratado de explicar y entender a través de la construcción de modelos parciales de esa realidad llamados sistemas, mediante los cuales nos explicamos las partes de ese gran proceso.

Por otra parte razones de tipo psicológico evidencian la manera particular como los niños y niñas se acercan y conocen el mundo desde una generalidad, indiferenciada y global. *“Para l@s niñ@s todas las cosas son algo concreto, se relacionan de alguna manera, están ubicadas en algún lugar del mundo, y tienen muchas cualidades”*.<sup>19</sup>

Algunos teóricos preocupados por la manera como los seres humanos aprendemos, aportan sus ideas en la construcción de un enfoque globalizador de la enseñanza. Es así como para Decroly esta debe ser integral, totalizadora o globalizadora y través de la propuesta de los Centros de Interés, demuestra que tanto los niños como los adultos tienen una percepción total de la realidad y desde allí inician el proceso del conocimiento. Esto es lo que denominará globalización, diferenciándolo del de Claparade en donde se reduce solo a lo perceptivo. Anota además que este fenómeno estará signado por lo afectivo, por el interés.

---

<sup>18</sup> VAZCO, Carlos. **Integración curricular**. Documento publicado por la División de diseño y programación curricular de la educación formal del MEN. 1984.

<sup>19</sup> VAZCO Carlos S.J y Otros. **Conversatorios sobre integración curricular**, Ediciones Antrophos Ltda. Cinep, Santafé de Bogotá. Abril de 1999.



Dewey y Kilpatrick nos contribuyen con el planteamiento de la integralidad desde la necesidad de conectar el ámbito experiencial con el entorno, lo cual hace posible a los niños la apropiación del conocimiento característico de su comunidad.

Si en los centros de interés se hace más énfasis en la dimensión utilitarista del conocimiento, el pragmatismo filosófico de Dewey se hace evidente en su *“concepción de escuela activa en donde los niños entren en contacto con la herencia de la sociedad del trabajo”*<sup>20</sup>.

En este sentido la tarea que nos atañe como maestros se redimensiona y nos impone nuevos retos éticos y profesionales, nos hace responsables de la formación de nuestros estudiantes, debemos propiciarles las herramientas y los ambientes adecuados para que puedan construirse como sujetos dinámicos en continua relación con lo existente y puedan así conocer y apropiarse del mundo y sus realidades y de esta manera asumir el papel histórico y cultural que como seres humanos nos corresponde en la transformación de la sociedad, para hacerla más justa y democrática.

Estos planteamientos cobran vida al ser apropiados en la formulación de un diseño curricular coherente en el Centro educativo Libertad.

Los aspectos relevantes de este diseño tendrán como premisa una concepción de currículo abierto y pertinente, ya que se tiene en cuenta en la planeación y ejecución a los sujetos a quien se dirige la acción educativa y las contingencias de la realidad del contexto.

En el CEL la pedagogía de proyectos es *“una expresión del enfoque globalizador en la enseñanza, pretende superar la concepción racionalista de currículo centrado en disciplinas de estudio o asignaturas”*,<sup>21</sup> Consiste en la estructuración de los objetivos,

---

<sup>20</sup> FANDIÑO Graciela, **Perspectivas en los proyectos de conocimiento integrado**. Universidad Pedagógica Nacional. Agosto de 1997.

<sup>21</sup> REVISTA ALTERANDO. **Síntesis del Proyecto Educativo Institucional**. No 1. CEAL, 1998.

los contenidos y las metodologías del currículo de acuerdo con las necesidades específicas de proyectos pedagógicos que permiten el desarrollo globalizado de los contenidos curriculares pertinentes a los diferentes grados de desarrollo cognoscitivo de los alumnos.

Los proyectos se consideran como el elemento dinamizador del trabajo pedagógico realizado en el CEL. L@s maestr@s lo identifican como "la disculpa"<sup>22</sup> alrededor de la cual se integraran los diferentes campos del conocimiento y cuyo propósito principal es el de propiciar un desarrollo integral de los niños.

Rescata y redimensiona los intereses y necesidades de los docentes y alumnos, al propiciar una dinámica en la cual se ponen en juego, evidencian y reflejan las realidades y contextos sociohistóricos concretos de estos sujetos. Esta interacción social permite la construcción colectiva de proyectos con gran sentido y significado para sus miembros.

En síntesis, la concepción curricular que orienta el Proyecto Pedagógico del CEL se podría resumir también en el concepto de "currículum Comprensivo" propuesto por Abraham Magendzo para América Latina. Según este concepto, se trata de un currículum que *"se nutre no tan sólo de la cultura universal sino que preferentemente de la actividad que hace el hombre aquí y ahora para enfrentar su propia existencia y su propia realidad. Para el curriculum significa capturar las pautas de socialización familiar y comunitaria, valorizar la cotidianidad, los estilos de vida que tienen los hombres de carne y hueso para resolver sus problemas."*<sup>23</sup>

En la estructuración del currículo, específicamente el plan de estudios, alrededor de proyectos pedagógicos y no alrededor de asignaturas o áreas, se requiere de la planeación colectiva en donde le papel fundamental lo tienen las maestras en el diseño ✕

---

<sup>22</sup> Entrevista a maestra nivel 6 . Marzo de 2000

y planeación del proyecto el cual se constituye en el proceso eje del desarrollo curricular de la innovación. *“Un profesorado que trabaja en equipo e investigador al mismo tiempo es algo consustancial a este modelo de currículo”*<sup>24</sup>.

Por esta razón es necesario explicitar cómo se diseña y planea un proyecto en el CEL.

## PROYECTANDO ANDO<sup>25</sup>. DISEÑO Y PLANEACION DE LOS PROYECTOS

En el proceso de planeación y diseño de los proyectos se suelen distinguir varios momentos claves en esta tarea:

**La lluvia de ideas**<sup>26</sup>: se destaca por ser el primer momento del año en donde el colectivo de maestras, mediante la expresión libre y un tanto improvisada de cada una, intentan definir, encontrar y organizar los intereses y necesidades de sus estudiantes. Se orientan desde las experiencias previas con los grupos y desde el conocimiento que posee cada una de los chicos con quienes trabajaron el año anterior. Ponen en juego sus intereses personales, muchas de las veces planteados más desde las dificultades o falencias que de las certezas o fortalezas. Por esta razón en la temática se va perfilando el sentido y propósito del proyecto a realizar.

“Algunas veces se cuenta con la opinión de los mismos chicos y de sus familias mediante encuesta realizada al finalizar el año, estos datos son recogidos por las

---

<sup>23</sup> MAGENDZO, Abraham. *Currículum y Cultura en América Latina*. PIIE, Santiago de Chile, 1986.

<sup>24</sup> TORRES S, Jurjo. *El currículo globalizado o integrado de la enseñanza reflexiva*. Cuadernos de pedagogía No 172. Julio-agosto 1989.

<sup>25</sup> Se tomó para ilustrar este proceso el juego de palabras característico en el CEL en el cual se renombra las acciones y algunos objetos de esta manera. *Viajando Ando, Comunicando Ando*.

<sup>26</sup> CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD. “La planeación en el CEL”, en *Revista INFOCEL*, Santafé de Bogotá, noviembre de 1996.

maestras y traídos acá para enriquecer aún más este trabajo desde las visiones de la comunidad educativa”<sup>27</sup>.

En cada círculo se define esta intencionalidad desde el consenso y la negociación.

Algunos ejemplos de las intencionalidades en este momento son:

- El interés por enfrentar el trabajo alrededor de la construcción de una propuesta de desarrollo del pensamiento lógico matemático<sup>28</sup>.
- La construcción de espacios de identidad y apropiación de la sede en la cual inician una nueva permanencia<sup>29</sup>.
- La construcción de formas organizativas propias y de acuerdos y pactos de convivencia en libertad<sup>30</sup>.
- El fortalecimiento de la propuesta de trabajo alrededor de la comunicación y exploración de la multiplicidad de lenguajes<sup>31</sup>.
- El rescate de lo lúdico, creativo y artístico; mediante la creación de espacios físicos e institucionales<sup>32</sup>.

En esta denominada lluvia de ideas se evidencian las concepciones propias y consensuadas acerca de la finalidad de la educación, “los compromisos y creencias

---

<sup>27</sup> Entrevista a maestra nivel 6 : Marzo 2000.

<sup>28</sup> CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD, Documento de Planeación del Proyecto “**Vendedores de Asombros**” 1999

<sup>29</sup> CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD Documento de Planeación Proyecto “**HYCATA**” 1996

<sup>30</sup> CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD Documento de Planeación Proyecto “**Convivencia en Libertad**”1994

<sup>31</sup> CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD Documento de Planeación del Proyecto “**YETARAFUE**” 2000

<sup>32</sup> CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD Documento de Planeación del Proyecto “**Maloca –Loca**” 1997

acerca de las funciones que tiene que cumplir la escolaridad en nuestra sociedad<sup>33</sup> ya que se parte de lo que los maestros piensan acerca de las posibilidades de las personas para aprender, para adquirir destrezas, actitudes o valores, y cómo a través de la pedagogía de proyectos se canalizan y proyectan estas intenciones. Una gran tarea política emerge en cada proyecto y en cada uno de sus momentos, como lo veremos a través de todo el proceso, se trata de formar niñ@s responsables, autónomos, solidari@s y democrátic@s, en el pleno ejercicio de la ciudadanía; de allí la importancia que reviste para el colectivo de maestras la definición del sentido en cada proyecto desde su fase inicial, en estos pensamientos y su aterrizaje en la planeación quedarán definidas coherentemente las finalidades en el terreno fértil de los proyectos, en donde se fortalezcan integralmente los sujetos desde todas las dimensiones.

Un segundo momento de gran importancia para las maestras en este proceso, es la definición y el planteamiento de los propósitos generales, los cuales están en directa relación con la intención inicial. Y ofrecen así un perfil más detallado del énfasis del proyecto.

En tercer lugar y dentro del marco estructural de la propuesta se definen las etapas, las cuales delinearán el camino a seguir en el transcurso de proyecto. Cada una contará con unos propósitos específicos que la determinarán y viavilizarán y con unos tiempos y \* fechas determinados en su duración.

En este momento se ha encontrado que aunque cada vez se renombren de manera distinta, el propósito de cada una está especificado de esta manera:

**Primera etapa:** es de exploración y sensibilización alrededor de los aspectos más relevantes de la tarea general del proyecto. El recorrido por lo histórico y una mirada hacia las raíces primigenias serán la base, es como iniciar con el reconocimiento de lo que fue.

---

<sup>33</sup> TORRES S, Jurjo. **El currículo globalizado o integrado de la enseñanza reflexiva**. Cuadernos de pedagogía No 172. Julio-agosto 1989.

**Segunda etapa:** es de apropiación, consolidación y producción. En esta etapa siempre se suele prever mucho más tiempo en la ejecución ya que se elaborarán productos de diversa índole que dan cuenta de esa tarea central del proyecto. Ej :

- Puesta en marcha de la tienda escolar,
- Elaboración de cuentos, libros viajeros, libros de adivinanzas, poesías.
- Construcción del parque infantil o de la huerta.
- Realización de experimentos que impliquen un proceso científico alrededor de los elementos naturales.
- Elaboración y construcción de sistemas propios de escritura y de medios de comunicación.
- Creación y reconstrucción de personajes infantiles.
- Creación de aparatos cinematográficos y producción de una película.
- Realización de eventos de venta y comercialización de productos elaborados por los niños.
- Elaboración del periódico comunicando ando o de la revista literaria.

**Tercera etapa:** la idea de esta etapa esta signada por la socialización de lo realizado en cada grupo y círculo hacia toda la comunidad educativa.

- Carnaval suaty.
- Muestras finales en arte.
- Socializaciones intercírculos y a padres y madres de familia del trabajo realizado en cada proyecto, mediante la presentación de los productos de diversa índole elaborados por los chicos y sus maestras.

Casi siempre en esta etapa se realizan eventos de gran impacto y los cuales son de enorme recordación por parte de los padres y madres ya que ven allí plasmado el esfuerzo y aprendizaje de sus hijos durante un año.

Luego de estructurado el trabajo por etapas surgen las propuestas de actividades a realizar en cada una, en este momento se despliega una vez más la capacidad creadora de las maestras. Sin embargo solo serán un esbozo de lo que se puede prever ya que de hecho los chicos inundarán de ideas y proposiciones el desenvolvimiento de cada proyecto. Esta planeación de las actividades generales y colectivas tendrá en cuenta la elaboración de un listado básico de recursos humanos, materiales y logísticos para su realización.

Realmente para el colectivo no ha sido una de sus mayores preocupaciones en el momento de la planeación, la articulación de los contenidos, pero si hay una proliferación de ideas sobre actividades, y se prevén algunos de los contenidos posibles dependiendo de estas actividades, dejando así *“un lugar para la incertidumbre, la duda, la ambigüedad, y la contingencia, elementos permanentes de nuestra vida cotidiana y para los que la escuela tiene que preparar adecuadamente a los individuos, no ignorarlos y creer que no existen”*<sup>34</sup>.

Cada etapa contará con la definición de unas metas muy concretas a alcanzar al final de cada una de las etapas y que se convertirá en uno de los parámetros de evaluación del proyecto.

Por último se definirán los logros e indicadores de logros, para cada círculo y grupo, los cuales están determinados por los propósitos del proyecto.

---

<sup>34</sup> TORRES S, Jurjo. **El currículo globalizado o integrado de la enseñanza reflexiva**. Cuadernos de pedagogía No 172. Julio-agosto 1989.

## Características de la planeación de los proyectos en el CEL.

La planeación de los proyectos se caracteriza en primer lugar por ser intensa y a la vez flexible.

El trabajo por proyectos exige que la planeación del proceso pedagógico se intensifique en su cantidad y se perfeccione en su calidad. Los tiempos dedicados por el equipo de maestras a esta labor están organizados y estipulados institucionalmente así<sup>35</sup>:

- Dos semanas de jornadas al inicio de cada año escolar.
- Reuniones semanales de dos horas por círculo.
- Ocho jornadas pedagógicas al año.
- Una semana al finalizar el periodo escolar del primer semestre.

*“Para ello adopta las formas usuales en los proyectos de desarrollo social y educativo. Esta característica determina el carácter flexible de la planeación, ya que ésta puede modificarse en el proceso de ejecución de acuerdo con el rumbo que le van dando los participantes en el proceso (maestros, alumnos, padres)”<sup>36</sup>.*

Otro elemento innovador relacionado con la planeación es el **carácter colectivo** de la misma. En estas reuniones se aprovecha al máximo la posibilidad del trabajo solidario y en equipo, la planeación individual constituye una concreción de las directrices dadas por el colectivo.

En cuanto a la realización de los proyectos en el CEL, cabe anotar que estos se han convertido en el eje de la innovación. *“Para los chicos estudiar en el Cel significa*

<sup>35</sup> Calendarios Académicos años 1996, 1997, 1998, 1999, 2000.

<sup>36</sup> CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD. **Proyecto Educativo Institucional**, Santafé de Bogotá, 1993



*desarrollar proyectos, ejercer la docencia en el Cel es diseñar, planear, ejecutar, evaluar y sistematizar proyectos*<sup>37</sup>, esto le da una connotación distinta a la permanencia de los sujetos en el colegio, se convierten en participantes y realizadores activos de sus proyectos, les dan vida, los dimensionan. Sienten la profunda responsabilidad hacia el trabajo y reconocen la importancia del aporte personal y colectivo en el desarrollo y éxito del proyecto.

Una de las tareas iniciales de las maestras en la ejecución de cada proyecto es la de *“poner en evidencia su compromiso y capacidad de seducción para abordar junto con sus alumnos la tarea de exploración, investigación y generación de inquietudes en torno a los aspectos claves de cada proyecto”*<sup>38</sup>. De alguna manera son quienes tienen la responsabilidad inicial del encantamiento y la negociación de sus propios intereses con los de sus estudiantes.

Los proyectos no solamente tienen un fin investigativo o teórico, sino que propician la experimentación, la exploración y la vivencia directa, como manera de acercarse directamente al conocimiento y buscan reflejarse y materializarse a través de la producción de diversa índole como forma de concreción y apropiación de esta comprensión.

*“Los proyectos se van conduciendo como los chicos quieren manejarlo y allí está la maestra para orientar y facilitar esta dinámica”*<sup>39</sup>. Las docentes van reconociendo las potencialidades y alcances y también les ayudan a aterrizar y concretar sus propuestas.

Aunque el propósito del proyecto no está encaminado por la secuencialidad, linealidad y formalidad de los contenidos, *“esto no quiere decir que no se aborden algunos y que en otras ocasiones se desborden o asuman otros que no están estipulados para determinado nivel. En el proyecto Cinema Paraíso los chicos enfrentaron el*

---

<sup>37</sup> Entrevista a gestor y asesor pedagógico del CEL. Febrero de 2000

<sup>38</sup> Entrevista a docente nivel 6. Marzo de 2000.

*conocimiento de algunos fenómenos físicos a través del la fotografía, en otra x oportunidad chicos de 4 años manejaron conocimientos bastante avanzados acerca de la taxonomía de las aves”<sup>40</sup>.*

La fortaleza en este sentido esta mejor consolidada en los niveles de preescolar y básica primaria ya que es evidente la mayor calidad y apropiación del conocimiento integral a través del trabajo por proyectos. Los chicos recuerdan con gran alegría los trabajos y eventos realizados y su propia participación y sus aprendizajes .

En los proyectos se plasman las concepciones sobre conocimiento, qué se conoce y cómo se conoce.

En cuanto a las concepciones de conocimiento se entiende la gran diferencia entre la simple acumulación de información y la recepción pasiva de esta, y la dinámica en la cual continuamente se están reelaborando, conectando y creando las maneras de apropiación de los nuevos conocimientos. En el Cel se plasman estas concepciones que tan claramente expone Vasco cuando plantea: *“Las nuevas exigencias serán la capacidad para “navegar” por la información y obtener la información que necesiten para un propósito específico, esta capacidad tendrá en cuenta: criterios para encontrarla, para analizarla y para utilizarla oportunamente. También una buena comprensión para analizarla y sintetizarla”<sup>41</sup>.*

Es característico de esta propuesta la afluencia de diversos textos acerca del proyecto que son aportados por las familias y que son recogidas, canalizadas y utilizadas por las maestras.

---

<sup>39</sup> Entrevista a docente nivel 8. Marzo de 2000.

<sup>40</sup> Entrevista a docente nivel 3 y 4. Marzo de 2000.

<sup>41</sup> VASCO, Carlos S.J, otros **Conversatorios sobre integración curricular**. Ediciones Antrophos Ltda. Cinep Santafé de Bogotá. Abril de 1999.

Respecto al qué se conoce, este se circunscribe a los temas de interés que genera el mismo proyecto, los cuales son bastante amplios, hace que se utilicen estrategias y medios al alcance para acceder a la información y el uso de herramientas procedimentales y conceptuales para la reelaboración, apropiación e interiorización de las nuevas comprensiones.

A la vez el cómo se aprende toma su punto de partida en la profusa circulación de la información, la socialización de las propias elaboraciones y de las colectivas, los desequilibrios y conflictos cognitivos, el error, se toman como elementos que los maestros emplean para generar o reafirmar las elaboraciones.

En este punto cobran vital importancia el diseño y ejecución de actividades significativas, las cuales responden a una concepción constructivista del conocimiento que reconoce los aprendizajes previos de los chicos, la interacción social y la potencialización del desarrollo humano en todos sus aspectos.

La escuela como *“espacio ecológico que propicie la implicación en actividades y experiencias de enseñanza y aprendizaje de calidad e interés para todos los que allí conviven especialmente los niños y maestros”*<sup>42</sup>.

A manera de ejemplo tomaremos el proyecto “Cinema Paraíso”<sup>43</sup> realizado en el año 1998 por el Círculo Epsilon, niveles 7 al 10.

El primer momento del diseño del proyecto parte de la consideración acerca de:

El reconocimiento del contacto directo que l@s chic@s tienen con los medios masivos de comunicación como lo son la televisión, la radio, el cine, el internet.

<sup>42</sup> TORRES S, Jurjo. **El currículo globalizado o integrado de la enseñanza reflexiva**. Cuadernos de pedagogía No 172. Julio-agosto 1989.

<sup>43</sup> Documentos de sistematización del proyecto “CINEMA PARAÍSO”, 1998.

Buscaba además resolver la inquietud de l@s alumn@s y maestras frente a la ✖ utilización formal uno de estos medios como base para uno de sus proyectos. Así que se tomó el cine como el elemento eje para el desarrollo del plan curricular para el año de 1998.

Algunos de los propósitos generales del proyecto fueron los siguientes:

- Reconocer el cine como elemento pedagógico susceptible de ser analizado y aprovechado en el proceso de construcción del conocimiento en sus dimensiones de naturaleza y sociedad, comunicación, lógica matemática, lo ético y lo estético.
- Acercar y sensibilizar a los niños, padres, maestros frente a una de las máximas expresiones del arte: El cine.
- Apasionar a la familia CEL por el lenguaje cinematográfico, para que el séptimo arte haga parte de su cotidianidad.
- Hacer una interpretación de las realidades sociales, culturales, éticas, estéticas, históricas y políticas a través del cine.
- Revisar el proceso científico-técnico de la producción de películas.
- Lograr una apropiación del espacio y del lenguaje corporal para utilizarlos como elementos posibilitadores de expresión, de sentimientos, necesidades, expectativas, actitudes etc. De las diferentes realidades que nos circundan..
- Aprovechar el contexto brindado por el cine para construir acuerdos frente a la actitud que se debe asumir en diferentes espacios de socialización (salidas a cine, visitas a centros de interés etc.).
- Rescatar el significado y valor de una sala de proyección y confrontarla con la experiencia del vídeo y la televisión.

Su exploración inicial se inicia con la etapa denominada “La Pequeña Caverna de Luces y Colores”, sus propósitos se encausaron hacia la búsqueda de un nombre, un distintivo, un saludo que identificara a cada grupo frente a los demás, la investigación

sobre la historia de los orígenes del cine la aparición de los diferentes géneros, el reconocimiento de los personajes más importantes de la época.

Paralelamente se realizó toda una experimentación y sensibilización acerca de los fenómenos ópticos y la creación de imágenes en movimiento, la construcción de artefactos que produjeran movimiento y la realización de experimentos (círculo cromático, Taumatropo, Cámara oscura, caja de imágenes), permitiendo a los chicos y chicas analizar los resultados, realizar hipótesis y confrontarlas con las de sus compañeros: Dentro de las actividades colectivas se resalta la salida a la cinemateca Distrital la cual aportó mucho a este proceso, ya que se encontraron con algunos de los aspectos investigados y comunicados previamente y se reafirmaron así muchos de los temas tratados hasta ese momento en las actividades realizadas en el colegio.

Después de mitad de año se inicio la segunda etapa: "Te Invito a Cine" que tomó el carácter productivo anotado anteriormente, los chicos y chicas tuvieron la oportunidad de contrastar el cine comercial, con el cine arte, tener una mirada un poco más especializada en lo que a cine se refiere. Se tuvieron en cuenta elementos tan importantes como la fotografía, la musicalización, los actores y el reparto de personajes, el manejo de cámaras y por su puesto el argumento.

Tomaron muy en serio esta etapa, se conformó un pequeño cine club interno liderado por los grupos Chaplin y Mimos, que programó un "Ciclo de Cine Colombiano", para ello hicieron un trabajo de investigación previo a las películas, leyeron los libros en que se basaba la película, volvieron a ver las películas, investigaron sobre el director, profundizaron un poco más en la clasificación de las películas por géneros, reconocieron los personajes y actores que los interpretan, hicieron el ejercicio de sintetizar el argumento y ubicaron su contexto histórico y geográfico, además de que trabajaron una temática actual que tuviera que ver con la película.

Previamente se realizaron exposiciones sobre lo investigado para luego programar e invitar a sus compañeros de círculo para que observaran las películas: La estrategia del Caracol, Edipo Alcalde, El Embajador de la India, La Vendedora de Rosas, esta última que no se pudo ver en el colegio, pero que estuvieron atent@s a todas las críticas y comentarios que salían en los periódicos y revistas sobre el estreno de la película, crearon un espacio en el salón, construyeron una cartelera de cine a la que semanalmente se le traía información sobre el cine o sobre las crítica a las películas que estuvieran en cartelera. Los cine-foros que correspondían a las películas fueron asumidos con mucha responsabilidad.

El carnaval Suaty se convirtió en uno de los ingredientes más alegres y desbordantes de la propuesta de Cine, basados en un guión que proponía la lucha de los personajes grises contra los de colores, salidos de las películas o creados por los chicos y chicas, les permitió que aflorara su parte actoral y dancística, en una propuesta que involucró a todo el colegio, desde los más pequeños de dos años, hasta los chicos y chicas del nivel trece, aquí también los padres tuvieron la oportunidad de participar en la actividad con sus hijos, muchos de ellos también asumieron personajes.

Para la última etapa “La Premier”, dado su carácter de socialización de las producciones, se concretaron todos los procesos que se habían dado durante el año, el trabajo en equipo de más de setenta niños del Círculo Epsilon, dio como resultado la realización de la película “El Viaje al Centro del África” donde cada uno de los niveles tuvo una labor específica.

Los Godzillas (siete años) tuvieron a su cargo la musicalización y los efectos sonoros de la película, los Cocolocos (ocho años) se encargaron de la parte de escenografía y maquillaje, los Mimos (nueve años) hicieron el guión y la puesta en escena del mismo, finalmente los Chaplin (diez años) trabajaron en los créditos y su diseño, ya que la película era muda.

Durante el año a partir de la propuesta del proyecto Cinema Paraíso los niños y niñas del círculo Epsilon lograron aprender mucho acerca del amplio y maravilloso mundo del cine, este mundo tan diverso como la realidad misma, les permitió trabajar desde diferentes campos, no solo en la en los aspectos formales como la historia, el desarrollo \* del pensamiento lógico, la ecología, la sociología, las artes etc, sino también en el aspecto afectivo, relacional, de convivencia, aceptación de la diferencia, crecimiento como seres humanos en la interrelación con el otro u otra.

Para la evaluación hubo confrontación entre los propósitos establecidos, las metas acordadas, los contenidos abordados, las actividades y salidas realizadas dando como resultado: Para todos los niveles hubo identificación, apropiación, aceptación y consolidación como grupo, fruto del trabajo realizado en torno a la apropiación del trabajo realizado en torno a Hycatá (la sede del colegio); la escogencia del nombre, símbolo, clave y red denominación y ambientación de las tivas (salones).

Se encontró alguna dificultad para articular los elementos teóricos que se trabajaron como: velocidad, luz, distancia; con la parte práctica, sin embargo, la fabricación de artefactos que producen movimiento: taumatropos, caleidoscopios, periscopios, círculo cromático, cajas de imágenes, objetos que involucran la luz, cámara oscura; además de la exploración de juguetes mecánicos y su creación permitió acercarse a la técnica cinematográfica.

Hubo acogida por parte de los niños, haciendo posible el planteamiento de hipótesis, preguntas y propuestas frente al diseño, planeación y ejecución del mismo, generando total apropiación.

Se adentró aún más en el lenguaje cinematográfico: argumento, géneros, personajes, sonido, fotografía, actuaciones, ambientes, montaje, promoción y divulgación de una producción. Igualmente se permitió la creación de personajes e historias propios del

imaginario infantil: superhéroes, antihéroes, caricaturas, monstruos, máquinas animación que enriquecieron la temática.

La temática del cine logró potencializar las diferentes dimensiones del desarrollo, evidenciándose ello en los análisis, discusiones y producciones (escritas, pictóricas y dramáticas) elaboradas en torno a las películas vistas. La información que aportaron los padres dio lugar a espacios de reflexión, construcción y re-elaboración de conceptos alrededor del surgimiento del cine y de personajes representativos.

### **LA EVALUACIÓN DE LOS PROYECTOS**

Al igual que la planeación, las prácticas evaluativas se intensifican y cualifican<sup>44</sup>. Se trata de procesos inherentes y por lo tanto se realizan simultáneamente. La evaluación de los proyectos en curso se hace semanalmente y semestralmente. La evaluación de los procesos de desarrollo de los niños y las niñas tiene un carácter permanente.

Teniendo en cuenta que se respetan las diferencias y los ritmos individuales, la promoción es flexible, en función de tales ritmos. Al plantearse en directa relación con el proyecto, se da cuenta de manera integral de los diferentes ámbitos de desarrollo de los chicos.

Respecto a la propuesta de pedagogía de proyectos se valora la excelente apropiación que a lo largo de estos 9 años han logrado las maestras, aportando desde la práctica los cambios que cualifican y consolidan el proceso.

Se puede decir que es una propuesta integral que garantiza la calidad académica y que ha sido fruto del tesón y la constancia de docentes comprometidos con su práctica pedagógica.

---

<sup>44</sup> CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD. **Proyecto Educativo Institucional** , Santafé de Bogotá, 1993



Algunos aspectos que son inherentes a la propuesta de innovación educativa y que se tejen en la propuesta pedagógica y los cuales tienen la misma importancia e interacción y que también se explicitarán con mayor detalle en los capítulos posteriores son:

Un ambiente escolar participativo y democrático y el énfasis en la formación artística.

En el transcurso de los proyectos y fruto de los avatares que son inherentes a estos, se tienen en cuenta los diferentes rumbos que los actores les dan, para ir perfilándolos y enriqueciéndolos, algunos de estos aspectos o variaciones les acrecientan y transforman, para proponer cada vez una nueva manera de asumirlos .

Algunas de estas variaciones tienen que ver con : Cantidad y Diversidad de los proyectos.

En el primer año (1992) se propusieron realizar cinco proyectos que pensaban se ejecutarían bimestralmente, lo cual significó una carrera contra el tiempo y que realmente se llevaran a cabo cuatro.

- Arenera
- Ecológico
- Juegos Olímpicos
- Tienda Escolar (no se realizó)
- Viaje en el tiempo

Al año siguiente (1993) se propusieron cuatro, pero también se complicó el desarrollo y se produjeron solamente tres.

- Tienda escolar
- Creación literaria
- Exploración científica ( no se realizó)

- Artístico

La evaluación que hizo de esta situación provocó el que se variara la cantidad de proyectos: Esta estaba referida a la valoración que se hacía respecto a que *“muchas de las temáticas y actividades ofrecidas y propuestas por los niños no se pudieron realizar debido al poco tiempo disponible para las nuevas dimensiones que va adquiriendo la propuesta”*<sup>45</sup>.

En el tercer (1994) y cuarto año (1995) se realizaron proyectos más globales y dos en cada año.

GAIA

Convivencia en Libertad. CEL.

Comunicando Ando

Viajando Ando

Dado el traslado a la nueva sede en 1996 y las dinámicas que esto causaría en toda la comunidad educativa se optó por realizar un proyecto general anual y otros por grupos o unión de dos o varios grupos<sup>46</sup>.

Proyecto General HYCATÁ

Proyectos de grupo o grupos:

- Semillas
- Parque infantil Jumanji
- Barco Pirata

<sup>45</sup> Cuaderno de reuniones del colectivo de maestras año 1993.

<sup>46</sup> Cuadro de sistematización de los proyectos realizados. Documento presentado al Idep febrero de 2000.

- Zooteca
- Huerta
- Reciclaje
- Microempresa : Chococaiman
- Casa en el árbol
- Casa taller de carpintería
- Grabado

Durante los años de 1997, 1998, y 1999 se introdujo una nueva variedad que reconoce de diversidad de intereses y la cantidad de alumnos que recibe la institución y se realizan tres proyectos de acuerdo con los tres círculos existentes.

En el año 1997 se realiza el proyecto general Mandala y a partir de 1998 desaparecen los proyectos generales para dar paso solamente a los proyectos de cada círculo

#### Proyecto general MANDALA

#### Proyectos de Círculo:

- Círculo Gama: MINGA
- Círculo Epsilon: MALOKA LOCA
- Círculo Delta: HUÉSPEDES Y ANFITRIONES

CHIMINIGAGUA

#### Proyectos de círculo en 1998:

- Círculo Fagua: ABRACADABRA
- Círculo Arpegio: CINEMA PARAISO
- Círculo Delta:

Pensamiento: Tienda Escolar- Feria artesanal de la geometría- Club de Ciencia:  
Astronomía  
Comunicación: Biblión – Revista literaria  
Sociedad y Naturaleza: Chiminigagua

En este año en el círculo Gaia aparecen diversidad de proyectos de acuerdo con las áreas de desarrollo de l@s jóvenes.

Proyectos de círculo en 1999

- Círculo Fagua: EL REPARADOR DE SUEÑOS
- Círculo Arpegio: VENDEDOR DE ASOMBROS
- Círculo GAIA: LOGONAUTAS

El proyecto del círculo Gaia se abordó desde tres áreas:

- Pensamiento
- Lenguajes
- Conocimiento de la realidad Social y Natural

Se cuestiona el fraccionamiento desde las áreas en el círculo Gaia y se proponen para el año 2000, con unos rasgos mucho más fuertes desde la integralidad y por esta razón se implementan<sup>47</sup>:

- Proyecto General
- Proyecto Personal
- Proyecto Artístico
- Proyecto Deportivo

Como se ve en esta nueva propuesta el énfasis está dado en cuanto a las dimensiones del trabajo integral y no en el nuevo fraccionamiento presentado el año anterior.

El caso del círculo Gaia se han presentado situaciones más particulares dadas las presiones sociales planteadas por los padres y madres de familia, ya que en muy pocos años, sus hijos se verán enfrentados a las pruebas de estado o exámenes del ICFES y esto causa gran incertidumbre y crisis frente a la propuesta pedagógica. Algunos optan por continuar la travesía a sabiendas del gran riesgo, pero confiados en los nuevos virajes que la educación colombiana ha emprendido, otros optan por retirarse y asumir procesos tradicionales que les “garantice” el supuesto éxito al final del proceso.

## **LA SISTEMATIZACIÓN DE LOS PROYECTOS**

Respecto a la sistematicidad en los proyectos podemos esbozar algunas características como:

- Recolección de algunos trabajos significativos realizados por los niños.
- Solamente la recolección de información de la evaluación final acerca de los proyectos.
- Recolección del desarrollo de las actividades significativas de algunos proyectos.
- Realización de proyectos de grado que recogen algunos aspectos importantes en torno a los proyectos.
- Elaboración de documentos para ser presentados en socializaciones ante maestros de otras instituciones.
- Elaboración de documentos que recogen la planeación, algunas actividades significativas y la evaluación final del proyecto.

---

<sup>47</sup> CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD, “Evaluación del proyecto del círculo Gaia”. Primer semestre 2000. en Evaluación Institucional, 2000.

- Documentos muy completos de los últimos proyectos dan cuenta del proceso y que incluyen además una reflexión y aporte teórico.
- Proyectos de investigación ante el IDEP

*“La sistematización es muy importante. Todos los proyectos se deberían sistematizar, muchas veces no se cuenta con el tiempo suficiente o se desconoce y no se hace como se debe”<sup>48</sup>.*

En el proceso de investigación hemos evidenciado la importancia de la sistematización del trabajo realizado durante estos nueve años de implementación de la propuesta, la cual ha sido posible a través del mismo proceso y que si bien es cierto se han tomado algunos elementos claves para la caracterización de la práctica pedagógica, la interacción social y la relación que establecen los sujetos con el conocimiento, que se dan en el trabajo por proyectos en el CEL, esto ha sido una estrategia metodológica que ha permitido al equipo investigador la organización de los elementos de análisis desde cada una de estas categorías para de esta manera fundamentar la hipótesis siguiente : “La pedagogía de proyectos constituye el modelo pedagógico del CEL y representa una alternativa válida y legítima frente al modelo de la pedagogía tradicional”

Partimos del análisis de las categorías enumeradas anteriormente mediante una matriz de dos entradas :

#### **A. Categorías :**

- La interacción social : entendida como la red de relaciones entre los actores escolares, a través de las cuales se constituyen como sujetos, construyen sus afectos y tensiones y dotan de sentido a su experiencia en la institución.

---

<sup>48</sup> Entrevista a docente nivel 8.

- La relación de los sujetos con el conocimiento : describe la manera como los sujetos construyen y estructuran los conocimientos disciplinares, cotidianos y escolares, y como la interacción con tales conocimientos contribuye a la estructuración de los sujetos.
- La práctica pedagógica : entendida como el accionar pedagógico, basado en la intencionalidad, el compromiso y la identidad.

#### **B. Factores :**

- Escenarios : son todos los espacios en donde los sujetos se desenvuelven, se relacionan y apropian de un acervo social, cultural y escolar.
- Actores : los sujetos que vitalizan y redimensionan los espacios en los cuales interactúan.
- Discursos : son los múltiples lenguajes que circulan y ponen de manifiesto los imaginarios, los saberes, las necesidades y expectativas de toda la comunidad educativa en la cual se lleva a cabo la innovación.

En los capítulos siguientes se hace evidente este análisis, a la vez que se concluye en cada uno de ellos con los elementos significativos que surgen en el proceso de síntesis, para finalmente establecer los rasgos característicos de una “Pedagogía proyectiva” construida, vivenciada y enriquecida en el proyecto CEL.

**MATRIZ DE ANALISIS DE LA PEDAGOGIA POR PROYECTOS**  
**CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD**

<p><b>CATEGORIAS:</b></p>	<p><b>INTERACCION SOCIAL</b> Entendida como la red de relaciones entre los actores escolares, a través de las cuales se constituyen como sujetos, construyen sus afectos y tensiones y dotan de sentido a su experiencia en la institución</p>	<p><b>RELACION DE LOS SUJETOS CON EL CONOCIMIENTO</b> La relación de los sujetos con el conocimiento: describe la manera como los sujetos construyen y estructuran los conocimientos disciplinares, cotidianos y escolares, y como la interacción con tales conocimientos contribuye a la estructuración de los sujetos.</p>	<p><b>PRACTICA PEDAGÓGICA</b> Entendida como el accionar pedagógico, basado en la intencionalidad, el compromiso y la identidad.</p>
<p><b>FACTORES</b></p>			
<p><b>ESCENARIOS</b> Los constituyen todos los espacios en donde los sujetos se desenvuelven, se relacionan y apropian de un acervo social, cultural y escolar.</p>			
<p><b>ACTORES</b> Los sujetos que vitalizan y redimensionan los espacios en los cuales interactúan.</p>			
<p><b>DISCURSOS</b> Son los múltiples lenguajes que circulan y pone de manifiesto los imaginarios, los saberes, las necesidades y expectativas de toda la comunidad educativa en la cual se lleva a cabo la innovación educativa.</p>			



## CAPITULO DOS

### AFECTOS Y TENSIONES: LA INTERACCION SOCIAL

*“yo pienso que en esencia el colegio que uno escoge para su hijo, es el máximo que uno puede encontrar; con lo que se acerca a sus ideales de vida... yo encontré cierta solidaridad un afecto que no se encuentra en un colegio tradicional y en los niños eso también se empieza a vivenciar...”<sup>49</sup>*

El siguiente capítulo tiene como principal propósito, el análisis y descripción de la interacción social, que tiene lugar en el C.E.L, la cual se evidencia como una de las categorías quizás más fuertes dentro de la experiencia de innovación desde la Pedagogía de proyectos. Esta se reconoce en el desarrollo del escrito, como un trabajo colectivo, permanente, en constante revisión, enriquecimiento, cualificación y desde luego en proceso permanente de reconocimiento y reflexión de los vacíos y dificultades, que también son parte importante de este proceso.

- ✦ Se recata por tanto, la cotidianidad del C.E.L. desde el punto de vista de la interacción social y su incidencia en el proceso desde la pedagogía de proyectos; ya que solo dando cuenta de la práctica, puede reconocerse un proceso alternativo que apoya decididamente el desarrollo de una Pedagogía Proyectiva, dado que el CEL se instaura ✦ dentro de eta nueva propuesta pedagógica.

Por supuesto se devela, qué aspectos se encuentran implicados en esta dinámica relacional (los espacios de la institución, las formas comunicacionales, la construcción de la convivencia, la estructura del trabajo en el aula y la participación de los actores

---

<sup>49</sup> Entrevista madre de familia nivel 9.

dentro del proyecto), destacando el ambiente escolar como un elemento de suma importancia dentro de una pedagogía de proyectos.

De acuerdo con todo el proceso de reflexión y análisis al interior del equipo, el documento tendrá como ejes fundamentales tres elementos que han resultado de capital importancia para la caracterización del ejercicio de la interacción social dada en la institución; son ellos:

### **Los Actores:**

En este aspecto se ratifica el papel fundamental que cumplen las personas implicadas en una pedagogía de proyectos, y la forma como estas interactúan y se socializan en una red de relaciones permanentes en las cuales se constituyen como grupos de trabajo y fundamentalmente como comunidad educativa con unas características muy particulares y específicas. Los actores se entienden en este capítulo como los gestores de esta forma de interacción; estos actúan en redes permanentes de comunicación y sus relaciones son múltiples.

Por tanto, en este apartado se hace especial énfasis en la multiplicidad de interacciones a partir de la cual se redimensionan los roles, se asume otra visión del poder y el ejercicio democrático adquiere otra significación y desde luego se da lugar a la consolidación del proyecto como el texto que surge de toda esta urdimbre de relaciones inter - personales.

### **Los escenarios:**

Igualmente se desarrolla una descripción muy concienzuda de los escenarios entendidos como los espacios de interacción; es decir los escenarios en este caso pueden dividirse en dos: Los espacios físicos y los que trascienden este espacio.

Ambos se inscriben en un alto grado de significación para los actores. En este caso los espacios los constituyen algunas veces los grupos intitucionalizados por los actores, se observa que estos son abiertos y flexibles, tienen sus dinámicas particulares las cuales han sido pactadas colectivamente.

Se rescata desde luego la cotidianidad como una de las grandes fortalezas; se describen las dificultades y vacíos de estos escenarios alternativos. Pero básicamente lo que se pretende es ver al Centro Educativo Libertad "CEL" como un gran escenario (nicho), como ese macrocontexto, ese todo que se reorganiza en unos nuevos espacios tal vez más complejos.

### **Los Discursos:**

Aquí se pretende dilucidar, qué sucede en este ejercicio interaccional, qué elementos median en este espacio; es decir cómo circula la comunicación; a través de qué medios o canales. Se observará también que los discursos se presentan en una multiplicidad de formas que toda la comunidad educativa valida y enriquece. Existen discursos verbales que se han institucionalizado o legitimado dentro de la interacción, tales como: las asambleas, los libros de acuerdos así como diversas pronunciaciones de los chic@s o maestr@s al respecto del ejercicio de la interacción. Este apartado evidencia cómo, todo es tenido en cuenta en el sentido en que la interacción es la gestora a través de los actores y espacios, de una convivencia en libertad. También se demuestra que el discurso es el mismo accionar cotidiano que tiene lugar en los espacios comunes, en las tivas (salones) e incluso fuera del "CEL"

Por tanto es el proyecto, el discurso principal a través del cual los actores consolidan todo su proceso de interacción; del proyecto trabajado en el año, se desprenden otra serie de discursos que hacen parte de la convivencia y nutren permanentemente el proyecto o los proyectos desarrollados.

En otras palabras, como sujetos de deberes y de derechos, la comunidad CEL es productora de unos discursos muy propios que validan su práctica y la legitiman como una experiencia valiosa en la cual se pretende consolidar día a día un espacio real, para el diálogo, el consenso y la convivencia a través de la pedagogía de proyectos, la cual obedece a una dinámica netamente colectiva.

## **LA INTERACCIÓN SOCIAL EN EL CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD CEL. UNA EXPERIENCIA DESDE EL AMBIENTE ESCOLAR.**

Inicialmente es necesario tener en cuenta, la visión filosófica del PEI de la institución que se refiere a esa amplia visión de ser humano, de ambiente escolar y todo lo que este último implica dentro de la propuesta de pedagogía de proyectos.

Conviene tener en cuenta que esta dinámica de proyectos, comparte muchos de los aportes de *"una nueva concepción epistemológica que asume el conocimiento ligado a la acción humana"* lo cual significa que *"El conocimiento se produce en la interacción que se genera en los actos humanos"*.<sup>50</sup> Este sustento guarda similitud con el aspecto interaccional que se maneja desde una pedagogía de proyectos en el caso del C.E.L.

---

<sup>50</sup> Cuadernos de trabajo; La Pedagogía de Proyectos: Opción de cambio Social Presentación del documento; Universidad Distrital; Santa Fé de Bogotá D.C. 1999; P. 7

El proyecto pedagógico del Centro Educativo Libertad CEL, está basado en una dinámica constructivista de la cual se dice que *"privilegia el proceso de producción del conocimiento y las estrategias desplegadas por la mente del aprendiz. El sujeto se sitúa así como agente activo del proceso en interacción con un objeto de aprendizaje"*<sup>51</sup>. Dado que el CEL es una experiencia pedagógica de innovación permanente en todos sus componentes, mismos que se materializan a través de La Pedagogía de proyectos, es necesario decir que esta concepción, trasciende el sentido meramente metodológico y se inserta en cada uno de los factores que la consolidan. Sin embargo en este caso se hará alusión exclusivamente a la interacción social que desde luego hace parte de la propuesta.

Al hablar de interacción social es necesario tener en cuenta el ambiente escolar dentro de la institución; este está constituido por los actores, los escenarios y los discursos; son estos tres elementos los que le otorgan vida a un ambiente propio del proyecto, el cual es por tanto particular, único y se concibe como: *"Participativo y democrático: la normatividad se rige por principios de participación en la toma de decisiones y respeto por la diferencia. La concertación de unas pautas para la convivencia, será el resultado de un proceso de construcción colectiva de los acuerdos y del logro de consensos sobre su observancia"*<sup>52</sup>. Esta concepción de ambiente escolar está en estrecha relación con la vida, con la realidad; tiene en cuenta el conflicto y por tanto a los actores en todos los espacios externos al colegio. Es por ello que la comunidad educativa encuentra la posibilidad de la palabra, la expresión y la concertación.

Por supuesto más adelante se analizará el ambiente escolar desde la complejidad de cada uno de sus componentes, con el propósito de comprender un poco más su dinámica y funcionamiento.

---

<sup>51</sup> Idem. P. 7

<sup>52</sup> Centro Educativo Libertad; Síntesis del Proyecto Educativo Institucional; En **Revista Alterando**; No. 1, Santa Fe de Bogotá 1998 P.10.

Puede decirse de acuerdo con el análisis de las entrevistas hechas a los actores, que estas redes de interacciones sociales en el CEL enmarcadas por supuesto dentro de un ambiente escolar participativo y democrático, son igualmente percibidas por los estudiantes (actores centrales), como altamente afectivas, esto no solo entre pares sino con la maestra con quien cuentan permanentemente en cada una de sus actividades y ocurrencias, siempre que estas sean viables. Se considera por tanto que el ambiente vivido en el C.E.L. está dotado de mucho sentido, lo cual ha redundado en la consolidación de una propuesta bastante firme en el trabajo de una pedagogía de proyectos, si se tiene en cuenta que *"El pensamiento moderno se caracteriza por la adopción de una concepción compleja del mundo y del conocimiento surgida de la importancia concedida a las condiciones sociales y culturales en las cuales se inscribe el esfuerzo humano de comprensión de la realidad, en tanto actividad consciente en constante transformación"*.<sup>53</sup> A esta compleja concepción social se inscriben las denominadas *"Pedagogías Interactivas"*, que consideran (en el caso del C.E.L.) la acción pedagógica de los actores una práctica cultural susceptible de ser consensuada o concertada.

Por tanto es muy factible que dentro de una propuesta que se edifique a partir de La Pedagogía de proyectos *"La interacción se convierta así, en acción estructurante organizadora de la concepción de sí mismo, del mundo y de los demás... es decir: con fundamento en las múltiples posibilidades humanas"*.<sup>54</sup>

Por tanto el ambiente escolar debe propender por la formación de sujetos integrales, autónomos, participativos, inquietos y concientes de su importante labor social no a futuro sino teniendo en cuenta el momento actual, la situación presente. Pero por otro lado el ambiente y la interacción social no dan respuesta solamente la formación en

<sup>53</sup> Ibid; Pedagogía de proyectos 1999 Pág 7.

\* Este término es utilizado en el documento Pedagogía de proyectos y se refiere a la consideración de la acción pedagógica y el conocimiento escolar como prácticas culturales de carácter transaccional.

valores sino a cada una de las acciones que marcan la vida del estudiante y de todo lo que ella implica; es decir hablar de interacción y de ambiente implica hablar de formación en valores, de construcción social del conocimiento, de práctica docente, de culturas juveniles, de padres y madres; la interacción Social junto con el ambiente escolar trascienden un Manual de convivencia, unas normas y se instauran de manera fundamental en la vida del niñ@ y el joven, siempre y cuando hayan sido significativas y hayan generado impacto en los actores. Es así como una pedagogía de proyectos busca el desarrollo de todas las dimensiones del ser humano.

Dentro del prólogo del libro *“Construcción de Cultura democrática en Instituciones Educativas de Santafé de Bogotá”*<sup>55</sup> de Aguilar y Betancourt, puede encontrarse una buena contextualización de la situación del país desde el punto de vista social y en realidad, la evaluación no es nada alentadora.

Se parte de preguntas relacionadas con la formación en valores ciudadanos y se cuestiona por tanto el papel de la escuela; realmente esta puede asumir dicha responsabilidad sin ser contradictoria en su acción?. Pero está por otro lado el contexto social en el cual se halla inmersa. Este se encuentra marcado por la violencia, la inequidad, la individualidad y son sus propios habitantes los gestores de esta actual situación.

Tal vez no todas las respuestas las tenga la escuela, pero sí es necesario tener en cuenta a la institución escolar como un escenario susceptible de brindar opciones distintas, alternativas importantes que pueden ser parte de la solución siempre cambiante y compleja. Se dice por tanto: *“Lo más importante en este caso es entender la escuela como un escenario abierto a asimilar y descubrir sus posibilidades lo cual*

---

<sup>54</sup> Ibid; Pedagogía de proyectos 1999, P. 7 y 8.

*nos facilita avanzar en la comprensión del problema y la búsqueda de pistas para darles respuestas*".<sup>56</sup> La visión de escuela por ende, debe ampliarse; debe reconceptualizarse, definitivamente debe ser más creativa y lograr un radio de acción mucho más amplio.

Se exalta por otro lado en el documento, que el quehacer pedagógico se asume como posibilidad, como horizonte configurativo, con un compromiso renovado, lo cual aportará en el enriquecimiento de los actores como sujetos de derecho, en el reconocimiento de la comunicación, la participación en las prácticas de interacción dadas en cada institución.

En esta dinámica tanto educadores como educandos, se reconocen en la interacción:

Enseñan y a su vez aprenden, se reconocen en su cultura y en su historia y sobre todo son conscientes de su proceso de inacabamiento.

En este proceso se da la posibilidad de descubrir al otro y pactar con él a través de la negociación y el diálogo que genera consensos y disensos; es decir un proceso permanente de interacción democrático y no autoritario:

*"Lo que se pretende señalar es que en la institución escolar, todos los que allí se hallan involucrados, aprenden en sus interacciones y en la expresión que hacen de sus vivencias como sujetos. Y es en este escenario institucional y público, donde los diferentes autores ponen de manifiesto no solo sus relatos, códigos y discursos, sino también sus posiciones, valores y formas de actuar*".<sup>57</sup>

---

<sup>55</sup> AGUILAR, Soto Juan; Betancourt G. José. Construcción de Cultura Democrática En instituciones Educativas de Santa fé de Bogotá; En prólogo escrito por Alfredo Ghiso. Ed, Innove, Santa Fé de Bogotá 2000.

<sup>56</sup> Idem. AGUILAR, J. Betancourt; Obra citada P. 8

<sup>57</sup> Ibid; Aguilar; Betancourt; Obra citada; P. 9



Se requiere por tanto el aporte y la participación de todos y el aprender a moverse en ambientes y en dinámicas sociales donde la incertidumbre es la única seguridad, lo cual no es posible en todos los escenarios ni en todos los discursos y tampoco con todos los actores. El documento se refiere a una *“vivencia nómada”* (la cual da buena cuenta del mundo juvenil e infantil en permanente tránsito) *llena de búsquedas, luchas y contradicciones, donde la emoción, el querer y el lenguaje, serán los ámbitos determinantes de la consolidación que de una cultura democrática, hagan los diferentes actores involucrados en el proceso educativo*<sup>58</sup>

Existe por tanto la urgencia de identificar y poner de manifiesto estos espacios o ambientes en los cuales la dinámica dada por la pedagogía de proyectos da nuevas posibilidades. Reconocer que en esta práctica y en general en la escuela subyacen diversas formas de interacción que deben ser legitimadas.

Como se ha mencionado reiteradamente, el CEL institución de naturaleza innovadora, se caracteriza entre otros aspectos, por el desarrollo de un proceso de interacción social basado un ambiente democrático participativo y de reconocimiento del otro como legítimo otro, lo cual consolida su práctica como una acción alternativa que apoya grandemente dicha concepción. Pero a la par con estos elementos se encuentra uno muy importante y es el afecto. Esta es una característica que repetidamente se describe por parte de los padres y madres con respecto al colegio.

Los padres de una niña del nivel 4 y 5\*, destacan como un elemento sumamente esencial del proyecto, precisamente el ambiente, las relaciones en donde no hay imposiciones, se permite a los niños explorar nuevas posibilidades desde las cuales se enriquecen mucho. Destacan el aspecto colectivo, la convivencia, el compartir, los consensos, los acuerdos y desacuerdos, el trato que se le da al conflicto. Se dice

---

<sup>58</sup> Ibid. P.10

además que dentro del proceso de convivencia, que la niña se identifica con los nombres de sus compañeros, con las letras, esto es algo más significativo. Se hace mucho hincapié en el afecto; la niña manifiesta inquietud frente a los problemas y quiere solucionarlos. Esto es importante ya que ella es aun muy pequeña.

Las relaciones, continúan los padres, son muy fraternas y sentidas por los niños; es impactante ver qué pasa cuando concluye el año; esta se siente como una experiencia bastante importante. Se percibe que hay un gran proceso de interacción de todos con todos, que trasciende y son los mismos niños, quienes dan cuenta de ello porque realmente lo viven.

En el diario de campo realizado por una de las maestras, se encuentra la siguiente descripción: "El grupo está dispuesto en círculo. Llegó correo de parte de I@Gorriones. Todos los niños del nivel 7, Les trajeron un libro sobre Bestias Fabulosas y sobre dragones. Los niños Dragones agradecen este gesto con un sentido aplauso"<sup>59</sup>.

Este tipo de situaciones se viven cotidianamente; irrumpen en la práctica diaria y dan cuenta de un ambiente realmente significativo y agradable.

En una de las entrevistas una maestra se refiere al ambiente así:

*"Pues yo lo que siento es que es un espacio... bueno como en todo, como en la convivencia, como en las relaciones, como en lo académico, como en todo; creo que el C.E.L. y espacios como este se convierten como en el ideal; en la utopía que uno sueña cuando está formándose como maestro. Uno no cree que espacios como esos existan; además uno cree que son imposibles porque uno ha sido formado en un espacio vertical, en un espacio rígido, donde todo está impuesto, donde todo está ya*

---

\* En análisis de Entrevista realizada a los padres de una niña de nivel 4 y 5 ; En Marzo de 2000

aparecerá reiteradamente a lo largo del documento. Ella se refiere también a las instancias formales como la asociación de padres en la cual existe igualmente una dinámica de interacción pero no de todos los padres y madres sino de algunos representantes, por lo cual no es un espacio real de participación. Como se verá a continuación.

Se dará comienzo a la caracterización y análisis de cada uno de los factores y poder así develar su importancia dentro de la caracterización de la Interacción social desde una pedagogía de proyectos en el Centro Educativo Libertad.

### **LA TRASESCENA INTERACCIONAL (Escenarios):**

Conviene ahora detallar un poco más este entramado presente en los espacios de participación y toma de decisiones que a nivel colectivo se han gestado e institucionalizado en el proceso innovador. Los escenarios no siempre son físicos sino que se caracterizan por estar conformados por los mismos actores. Estos subyacen y se encuentran implícitos en toda la pedagogía de proyectos; desde allí se construyen los proyectos y todas las formas del discurso que consolidan esta práctica.

Por tanto en el C.E.L, los escenarios físicos en donde discurre todo ese proceso interaccional y/o comunicacional son:

#### **- El salón o tiva:**

La tiva significa lugar de trabajo en lengua chibcha, esta denominación surge con el proyecto Hycatá realizado en 1996; este era el primer año de trabajo en la Candelaría por tanto se trataba de un proceso de apropiación del nuevo lugar y una manera de

proyecto; es decir si se está hablando del lenguaje publicitario, la búsqueda del nombre, un tema actual, el salón da cuenta de dicha temática que a su vez se transforma en relación con las diferentes actividades.

La tiva es igualmente un lugar de encuentro uno de los muchos espacios que posibilitan la interacción y allí se materializa el proyecto con la intervención y el aporte de todos.

La casita de colores por ejemplo, es el lugar en donde se encuentran las tivas de los niños del círculo Fagua (2 a 5 años); esta también toma su nombre desde el proyecto Hýcatá y solo hasta este año, funciona como salón ya que hasta el año pasado era la oficina de los administrativos. Igualmente en esta los pequeños desarrollan sus proyectos, poseen sus elementos de juego y se identifican plenamente con ella. La casita de colores está un poco alejada de las demás tivas pero el proceso de interacción con los otros niveles es muy cálido y afectuoso.

El Agora (laboratorio): Es igualmente una tiva con carácter específico o como se ha caracterizado en el tercer capítulo, especializada; este sitio es de los más nuevos; su consolidación fue desde el año 1999 en el proyecto Logonautas del Círculo Gaia (11 a 16 años). Ellos realizaron todo el ritual de bautizo e igualmente su nombre fue elegido colectivamente. Es el lugar para la experimentación, el trabajo científico.

El salón de informática: Es el lugar para el trabajo en los computadores; este año se ha comenzado el proceso de denominación, pero aun no se ha definido. Allí se desplazan los grupos para realizar actividades en estrecha relación con el lenguaje tecnológico.

Por tanto el centro no es solamente la tiva de cada grupo sino que existen otras con un carácter un tanto más específico.

## **LOS ESPACIOS O ESCENARIOS COMUNES (lugares de convergencia):**

Estos son los que conforman la totalidad del colegio y en donde convergen todos los actores en determinados momentos del día. Estos espacios han sido igualmente renombrados como se verá más adelante.

En estos espacios se generan actividades lúdicas, se comparte la lonchera y el almuerzo, se ven películas, se consultan textos o sencillamente se buscan individual o colectivamente espacios de relajación.

Cada nivel apadrina la gran mayoría de estos lugares con el propósito de cuidarlo y evitar su mala utilización. Existen horarios pactados colectivamente, para usar por ejemplo la arenera, el vivero, porque no se puede albergar allí a la totalidad de los grupos.

Estos son espacios de gran participación y significación por cuanto interactúan allí todos los niveles, se practican diferentes deportes, se realizan eventos culturales, asambleas generales o de grupo o sencillamente se toma un pequeño descanso aprovechando el sol, escuchando música, tocando un instrumento o cuidando las maticas por parte de algunos grupos. Los espacios comunes son igualmente espacios para el desarrollo del proyecto, es decir estos son también lugares para la construcción social del conocimiento; son objeto de estudio, de exploración y descubrimiento.

Algunos de estos espacios poseen sus respectivos nombres desde 1997 con el proyecto Hycatá, que se recuerda con mucha significación por los estudiantes antiguos dada la importancia que reviste el apropiarse de un nuevo lugar y de alguna manera colonizarlo y hacerlo parte de la convivencia; este fue por tanto, el año de apropiación

de la nueva sede; se trataba entonces de darle un nuevo sentido de identidad al nuevo espacio. Así pues, estos lugares son:

- Hycafaiza (La rampa): Lugar de juegos múltiples, de conversaciones, este es uno de los espacios favoritos de los dragones (nivel 8) porque queda cerca de su tiva allí toman descansos breves al concluir una actividad. Y es muy bien aprovechado por los niñ@s del círculo Fagua, quienes siempre están allí jugando con la compañía de sus maestras.
- El Predegal (Camino de piedra): Por allí transitan todos cuando van hacia la tienda, el comedor o las tivas de los pequeños. El pedregal es el lugar propicio para desententerrar tesoros o jugar con las piedras.
- Burbujas (el baño): El lugar para el aseo personal y las necesidades orgánicas; está distribuido para niños y niñas pero no por requerimiento del colegio sino porque los mismos grupos en las dinámicas cotidianas lo dispusieron así.
- La Maloca Loca (salón de artes): Se creó desde 1998 con el proyecto General Mandala y el proyecto del círculo Epsilon, (niñ@s de 6,7 y 8 años) que llevaba el mismo nombre. Se concebía a la maloca como un espacio colectivo, sagrado, que posibilitaba el encuentro y la conexión con el cosmos. Es decir se rescataba toda la sabiduría de nuestras culturas indígenas. Así, su función era justamente darle cabida a todas las expresiones estéticas de los niñ@s de cada grupo.  
En la maloca, se realizan conciertos, ruedas de prensa, obras de teatro, de danza, títeres, exposiciones de arte, rituales, sesiones de cuentería y allí trabajan los maestros de áreas específicas o artísticas. Este es un lugar muy querido por los chicos quienes se han encargado de decorarlo y embellecerlo cada vez Más.

- El desierto de Colores (la cancha): Es el lugar de deportes como el fútbol, tabla, béisbol y otros. Aquí también se preparan eventos culturales o asambleas generales. Pese a que este espacio es también muy pequeño, es interesante observar cómo l@s chic@s desde un proceso de interacción muy particular logran hacer hasta cinco juegos diferentes sin agredirse y respetando cada parte de este espacio. Así los jóvenes practican tabla, los niños de Fagua dividen el espacio con los de Arpegio para jugar fútbol en diferentes secciones de la cancha, las niñas juegan chicle, algunos juegan béisbol y otros hacen juego de tiza en el piso.
- Este año, este lugar ha sido apadrinado por el nivel 11 y 12.
- Jumanji (el parque): Es el lugar de juego, sobre todo de los niñ@s del círculo Fagua y algunos de Arpegio; aquí se encuentra la arenera, la piscina de pelotas, las llantas y algunos árboles entre otros. Los árboles son un elemento fundamental para algun@s de los niñ@s quienes se imponen como reto el aprender a subirlos y bajarlos además de cuidarlos y consumir sus frutos en tiempos de cosecha. En Jumanji también existe acuerdo para usar los diferentes elementos; estos han sido pactados con o sin la intervención de la maestra. L@s mism@s chic@s regulan la interacción y cuando ocurren conflictos se recurre a la maestra.
- Jumanji ha sido apadrinado por los niveles 8, 13 y 14.
- Biblión (La Biblioteca): Es el lugar para la lectura y la investigación; allí se encuentran materiales audiovisuales, el botiquín y los materiales para el trabajo colectivo. Este fue igualmente un proyecto trabajado en 1998 con el círculo Gaia (11 a 16 años), la temática fue la literatura, los libros, pero básicamente un espacio concreto: La biblioteca del colegio; así que el producto final fue la implementación de una biblioteca mucho más organizada, clasificada y enriquecida; este trabajo fue enteramente de los grupos de Gaia, quienes relizaron eventos culturales, marchas del libro y a su vez hicieron el ritual de bautizo y denominación.

- La escalera al cielo (escalera): Por ella se accede al segundo piso. Su uso es cotidiano y se ha redimensionado es decir, no solo sirve para subir y bajar; constantemente se encuentran allí, grupos de chic@s, hablado o jugando en los descansos.
- La cajita de agua (el lavadero): Toma su nombre de una de las Calles de la Candelaria: En ocasiones es lugar de juego, de escondite; pero básicamente este se usa para lavar los pinceles u otros materiales o por las señoras de servicios generales.
- El Vivero: Nace en el marco del proyecto general Mandala y específicamente con el proyecto del nivel 2: Semillas, en el año 96. Se pretendía tomar conciencia desde el sentido ecológico de nuestro espacio.
- El Vivero, aún no posee un nombre; es la casa de las matas, que tod@s han llevado para embellecer el colegio. Cada matica es responsabilidad de los niños de los niveles 6 y 7 pero en general todos ayudan a preservar este lindo espacio en donde se puede conversar entre compañeros o con las plantas o hacer juegos que no impliquen demasiado movimiento.
- Los Jardines Encantados: Estos comienzan a tomar fuerza desde el proyecto Logonautas (Círculo Gaia) por un lado y en el Proyecto Abracadabra (Círculo Fagua), se continúa con la labor ecológica la cual logra contagiar a otros niveles como es el caso de los Ornitorrincos este año. Ellos han apadrinado este lugar desde un alto grado de responsabilidad y mucho afecto. Consienten a sus plantas, las riegan y las podan. Están muy pendientes de que otros grupos no lastimen este bello espacio. También están los Lobos y Gorriones que además del Vivero, cuidan otro de los jardines encantados cercano al comedor.
- Rycatá (la cocina): Es el lugar en donde se preparan los alimentos; este está vedado para los niños porque es un poco peligroso. Aquí se reciben los alimentos, se pide líquido cuando hace calor o una aromática cuando alguien se siente mal, se guardan algunas veces las loncheras, se pide la colaboración de las señoras si se



presenta alguna dificultad en la mesa. se solicitan elementos propios de la cocina cuando hay una fiesta de cumpleaños o lonchera colectiva.

- La Supertienda Loncheras (tienda escolar): Allí compran los niñ@s que no traen lonchera, la señora les sugiere el menú o ellos deciden libremente. Entre los mismos chic@s y docentes deben respetarse el turno de venta.
- Tres piedras (el comedor): Es el lugar para tomar los alimentos, en el descanso o la hora de almuerzo. Aquí se hacen también presentaciones, asambleas o fiestas de los grupos. Todos colaboran para que el lugar quede limpio aun cuando esto es un poco complicado.
- Este año se construyó el comedor de los niños del círculo Fagua (2 a 6 años), el cual fue igualmente renombrado por ellos a través de un proceso de aportes y votaciones coordinado por las maestras Su nuevo nombre es “El cuchareador” .
- El Hycatero: Es el lugar en donde se guardan los materiales de construcción, herramientas, desechos etc. También es restringido para los niñ@s .
- El tertuliadero: Es el lugar para hablar y escuchar música. Allí convergen sobre todo los jóvenes, aunque los pequeñ@s algunas veces lo utilizan. Este lugar es uno de los más recientes en su construcción la cual fue a petición de los estudiantes y maestr@s de Gaia. Las actividades que allí se realizan son informales y en ocasiones se trabaja, el proyecto. Es un lugar muy agradable y acogedor. No se ha denominado formalmente, pero casi todos lo conocen como el tertuliadero.
- Siempre Verde (el lugar de los árboles y los otros jardines): es el espacio de la reflexión, la comunicación con la naturaleza y la meditación. Allí se va cuando se está triste o no se desea escuchar nada de ruido. También es el lugar para contar secretos. Siempre Verde es un lugar muy importante para los niños del círculo Fagua quienes desarrollan una cotidiana y fuerte lectura del entorno, desde su proyecto de trabajo.

- Tin tun y Quijica: Son las entradas al colegio. En las mañanas las maestras reciben a los niños en tin tun este es el lugar de encuentro de todos al comenzar la jornada (padres, madres, maestr@s, conductores y coordinadores de rutas y en ocasiones vecinos de la cuadra) y es por allí por donde llegan las rutas y los recogen al final de la jornada.
- En la tarde las maestras y demás personal salen por Quijica.
- Se encuentran además la sala de maestr@s, la oficina de la directora, la almacenista y administrativos, que aun no poseen nombre y que son lugares a donde todos acceden, pero poseen un poco más de privacidad; por ej. En la sala de maestras se habla con los padres o hacen reuniones de círculo. En la oficina de la directora, igualmente se atiende a padres, se resuelven conflictos entre l@s chic@s o se hacen las reuniones del consejo directivo. Y en la oficina de los administrativos se atienden asuntos laborales con l@s maestr@s, o asuntos de tipo económico directamente con los padres.

Estos son pues, los espacios comunes de los cuales disfrutan todos los actores del C.E.L.; en cada uno de ellos se han pactado unos acuerdos comunes que permiten su preservación, el cuidado y el respeto. Esto no siempre es posible por cuanto es necesario hacer asambleas para solucionar las diferentes dificultades y asumir responsabilidades.

Existe por supuesto otro escenario que puede describirse como externo a la institución, pero que igualmente es de uso común o por lo menos algunos de sus espacios; se está haciendo alusión a la localidad de la Candelaria. Esta es igualmente aprovechada por l@s chic@s en sus consultas o investigaciones, o para visitar museos, parques, teatros, bibliotecas, El barrio mismo es un espacio muy propicio para la interacción y construcción de la pedagogía de proyectos. Aquí se confrontan los conflictos y

dificultades cotidianas como la violencia, la inseguridad, las basuras, ya que muchos de los chicos viven muy cerca del colegio.

## **Y POR OTRO LADO ESTÁN LOS ESCENARIOS CONSTITUIDOS POR PERSONAS (La personificación de los escenarios):**

### **- Los grupos de trabajo:**

Estos se constituyen de acuerdo a las edades e intereses y necesidades de los estudiantes. Los espacios de comunicación de estos son fundamentales en la toma de decisiones, en la resolución de conflictos, los aportes, ideas y sugerencias de cada uno de los individuos. *Esta consolidación de los grupos implica desde luego "una nueva visión y actitud de los adultos frente a las nuevas generaciones. La concepción que la sociedad adulta tiene de la infancia es determinante de las actitudes y de las prácticas educativas que se realizan con los niños."*<sup>63</sup> Este espacio colectivo respeta la individualidad de cada sujeto y a su vez cada uno se concibe como un universo como un ser integral (y aquí se incluye al maestro). El grupo de trabajo o el nivel, debe rescatar el sentido de lo colectivo en cada una de sus acciones; tal como ocurre con el uso de los materiales para los cuales se pactan acuerdos, se delegan responsabilidades frente a su cuidado estos no son propiedad individual y por tanto deben ser cuidados y aprovechados por todos.

Los grupos dan cuenta de un amplio sentido de cohesión; especialmente en los más pequeños (Fagua y Arpegio) hay relaciones fuertes de amistad que evidencian los chicos nuevos quienes deben enfrentar a todo un grupo y así poder acceder a él lo cual finalmente se logra. El grupo debe en principio apropiarse de su espacio, consolidar sus relaciones y así continuar con su trabajo desde la pedagogía de

proyectos. Este es un escenario muy fuerte de comunicación y participación en donde a través del consenso se va construyendo y desarrollando cada parte de la propuesta para el año.

En uno de los registros etnográficos realizados por una maestra se encuentra el siguiente diálogo del grupo:

Y así continúa la clase indagando colectivamente acerca del proyecto. Cada uno *“Maestra: En este momento estamos recordando un poco lo que ha sido nuestro proyecto. Mile les estaba hablando a ustedes sobre el proyecto; vamos a recordar, ustedes me van a decir en sus palabritas que han entendido, alzando la manito me van a decir que han entendido de qué se trata el proyecto Bitácora de Huellas, hallazgos, marcas rasgos y escrituras. Y que cosas son las que hemos venido haciendo, Vamos a cerrar los ojitos y vamos a recordar esa obra que hicieron Yolis, Sonia y Mile. Vamos a recordar el día que hicimos ese trabajo con las manos y vamos a recordar esos personajes que sacamos de las manos...”*

*Niño: Ya se, ya se...*

*Maestra: Espera vamos a recordar que un día, yo les conté que mas o menos el proyecto y ustedes lo dibujaron, vamos a recordar todo lo que hemos venido hablando, ustedes me van a decir, qué me han entendido... y me van a decir lo que más les ha gustado del proyecto. A ver Alejandro.*

*Alejandro: A ver huellas de dinosaurios...*

*Maestra: a Hallar huellas e dinosaurio. Dices tu que vamos a ver huellas de los antepasados. A ver Camila.*

*Camila: A encontrar tesoros...<sup>64</sup>.*

Y así continúa la clase indagando colectivamente acerca del proyecto. Cada uno aporta con la coordinación de la maestra, quien a su vez evalúa lo que ha trabajado del

---

<sup>63</sup> CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD; Síntesis del Proyecto Educativo Institucional En *Revisata Alterando*; año 1 No. 1, 1998, Santafé de Bogotá 1998. P. 7

proyecto hasta ahora. Por tanto el proyecto es una construcción colectiva desde la participación, el aporte y el consenso; desde ese escenario fundamental: El grupo.

Una niña del círculo Gaia habla acerca de los que ocurre en su grupo: *“Cuando tenemos dudas pues a veces los demás compañeros saben o las profesoras, si no buscamos en el periódico o en libritos o algo así, digamos en eso si nos ayudamos un poquito pero el resto si es todo compartido, si? Lo que cada uno sabe, cada uno aporta un poquito y así todos aprendemos”*<sup>65</sup>. Ella se refiere a la circulación del conocimiento desde la interacción de todo el grupo y valora este proceso en donde los libros, son solo un complemento.

- **Las asambleas de grupo, de círculo y de la institución:**

Este espacio basado principalmente en la interacción y convivencia, parte del proyecto Convivencia en Libertad en el año 1994, en donde toda la institución realizó una importante reflexión a partir de la cual surgieron una pautas muy o particulares de interacción, como el libro de los acuerdos, los comités de trabajo, las asambleas, Es decir la posibilidad de representarse por sí mismo y no delegar este derecho a otros. De este proyecto han continuado muchas prácticas; pero el crecimiento de la institución y los intereses de los actores, ha revaluado y creado otras.

Las asambleas competen a la totalidad de la comunidad CEL A partir de ellas se expresan las inconformidades, las alegrías, los logros, las dificultades, los conflictos. Aquí cada uno de los actores posee voz y voto; ya que se considera desde el PEI que: *“El nuevo paradigma social será de respeto por las diferencias: la democracia tendrá expresiones reales en un pluralismo en los diversos órdenes de la vida social, desde la*

---

<sup>64</sup> Transcripción de la Grabación de clase realizada por la maestra Milenne Bermúdez a sus niños y niñas del nivel 6 Los Lobos En Marzo de 2000.

<sup>65</sup> Entrevista realizada a una niña del nivel 13 y 14 del círculo Gaia En Abril de 2000.

*cultura, la religión y la política hasta las relaciones entre las etnias, los sexos y las relaciones interindividuales en la vida cotidiana*<sup>66</sup>. Estos aspectos pueden sentirse en la práctica porque el conflicto es un compañero permanente que ha permitido a la comunidad aprender, equivocarse y construir nuevamente a partir de esos errores. Se percibe sin embargo por parte de los estudiantes cierta molestia hacia las asambleas sobre todo cuando son de todo el colegio por cuanto son muy largas y se tornan aburridas. Es decir que la asamblea da cabida a todos los participantes o por lo menos participan chic@s de todos los niveles lo cual dispersa un poco a los demás, ahora que el colegio ha crecido, porque antes no fue así. En la actualidad tienen mayor grado de significación las asambleas de círculo o las de grupo que tratan temas más cercanos a los participantes o tal vez son más ágiles.

Existen también en la convivencia roles particulares que obedece a unos lineamientos legales (Ley 115 ó gobierno escolar); están los voceros de cada nivel, el personero que es del último nivel y un o unos representantes que son del círculo Gaia. Esta organización ha sido replanteada permanentemente ya que obedece más a un mecanismo de control externo es decir, así está planteada desde el ámbito legal y en cierto modo es una forma de presión ante la comunidad educativa que exige estas formas de representación. Sin embargo la función de estas personas es más bien desde la mediación, el diálogo y la posibilidad de participación en espacios en donde todos los miembros no pueden hacerse presentes por ejemplo en el consejo directivo. Este es desde luego un aspecto permanente de reflexión y debate desde el colectivo de maestras.

En las asambleas de grupo se pactan los acuerdos que competen solo al grupo es decir son internos y se refieren al uso de la tiva, su organización, los compromisos personales, los conflictos del grupo, la planeación de actividades del proyecto, entre otros aspectos.

---

<sup>66</sup> Ibid; Síntesis del P.E.I. P. 7

- **Los Círculos:**

Estos existen desde el año 1997 y son una nueva forma de organización de los niveles, teniendo en cuenta sus edades, intereses, el desarrollo de proyectos y eventos comunes. Igualmente se han renombrado por iniciativa de las maestras. Así, Fagua fue hasta 1998, el Círculo Gama, al igual que Arpegio que antes se llamaba Epsilon y Gaia hasta comienzos de 1999 era conocido como Delta.

Los círculos permiten mayor posibilidad de encuentro y solución pronta de aspectos operativos así como la discusión pedagógica formal de los grupos en torno al proyecto. Pero han generado al decir de algunos actores un poco de distanciamiento lo cual se evidencia en la práctica, porque cada uno posee horarios distintos de reunión, actividades y dinámicas diferentes que constatan cada vez más el crecimiento de la propuesta. Sin embargo esta forma de organización viabiliza eventos, actividades significativas, permite el seguimiento de los diferentes procesos pedagógicos en los diferentes niveles, genera otra forma de participación en lo tocante a la convivencia. Los círculos además de ser una dinámica en sí mismos son otra forma de identidad para cada actor en relación con los compañer@s y maestr@s de otros niveles. Las maestras y la coordinadora de los círculos o grupos de niveles, se reúnen semanalmente ya que el proyecto exige una planeación y evaluación permanente dada su posibilidad de apertura y flexibilidad.

- **El colectivo de maestras:**

El trabajo en equipo es fundamental dentro de la propuesta; por tanto los docentes se reúnen una vez al mes en jornadas pedagógicas de un día con el propósito de evaluar el estado del proyecto y aspectos concretos dentro de cada círculo y cada nivel. En estas jornadas se proponen talleres de reflexión de los cuales se encargan l@s mism@s maestr@s o en ocasiones los padres, quienes colaboran desde su saber

específico. Se procura la asistencia a espacios de formación. La jornada pedagógica permite la participación de todos l@s maestr@s lo cual es cada vez más difícil dado el número y la disposición del tiempo de algunos de ellos (especialmente los de áreas específicas).

Este escenario es considerado por l@s maestr@s como un espacio para la participación aun cuando se ha transformado mucho debido el crecimiento de la institución. Una maestra se refiere a este espacio: "El colectivo ya es un espacio muy rico, para la participación... *Yo siento que todo lo que propongo con el equipo, lo que construimos es tenido en cuenta...*"<sup>67</sup>

#### - El colectivo de padres y madres:

La asociación de padres que se ha consolidado como un estamento formal, es un mecanismo de participación que promueve eventos, y aporta a la institución desde una visión un poco externa. Este se constituye por representantes de algunos de los niveles, por lo que no goza de un amplio reconocimiento. Los padres y madres poseen otros mecanismos de interacción que se acercan más al proyecto desarrollado por sus hijos, es esto lo que realmente les interesa a algunos de ellos, tal como dice una de las madres:

*" Primero en el grupo tengo varios papás que son maestros y entonces como comprenderá, en las diferentes actividades de paro de nosotros en otros ambientes donde nos encontramos pues sabemos que somos papás del C.E.L. nos comentamos: - qué está haciendo tu chico?- mira que a mí me pusieron a hacer todo esto, mi niña va por este lado. Por ejemplo en la última actividad que ustedes realizaron que se iban a quedar allí en el campamento, yo me enteré por Arnulfo..."*<sup>68</sup>.

---

<sup>67</sup> Entrevista realizada a la maestra del nivel 8 Círculo Arpegio en Abril del 2000.



Es decir que los padres poseen otros espacios tal vez más cercanos y significativos de participación.

Sin embargo algunos no participan mucho de estos y sencillamente buscan a la maestra para enterarse de las diferentes actividades.

Por su parte otra de las madres entrevistadas siente con nostalgia que el espacio de participación de los padres no es muy fuerte ni significativo como en otros tiempos lo cual la preocupa y además hace alusión al mismo fenómeno de crecimiento del C.E.L. en donde es normal que este tipo de cosas sucedan. Ella dice: *“La intercomunicación me da mucha tristeza y pienso que al meterse en esto se está descuidando la parte sensitiva, lo humano de las relaciones con la gente adulta por ejemplo, yo no tengo idea cómo funciona la asociación, lo del colegio, las directivas y no me interesa eso, o sea en cierta forma no me interesa porque me parece que eso es secundario...”*<sup>69</sup> De acuerdo con la entrevistada, son muchas las opiniones al respecto de este espacio que reviste especial importancia para el proyecto visto desde cada uno de los grupos, así como a nivel institucional.

#### - **Viajando ando, las salidas pedagógicas y los campamentos en el CEL**

Estos espacios son planeados por los grupos, los círculos o por todo el colegio de acuerdo a las necesidades del proyecto de trabajo, o con el propósito de interactuar con la comunidad, asistir a eventos culturales, deportivos, o acceder al colegio como un espacio diferente al formal en las mañanas, tal como sucede en los campamentos en donde se hacen fogatas, comida colectiva, tesoro, fiestas y otras actividades.

---

<sup>68</sup> Entrevista realizada a una madre del nivel 8 Círculo Arpegio en Abril del 2000.

<sup>69</sup> Entrevista realizada a una madre de familia del nivel 9 Círculo Arpegio. En Abril del 2000.

La salida Viajando ando, surge formalmente con el proyecto del mismo nombre en 1995, se trataba de consolidar de manera más fuerte la experiencia de Vida independiente y a su vez experimentar más de cerca la geografía del país. El grado de aceptación tanto de padres y madres como de niñ@s fue muy grande por lo cual se institucionalizó para todos los años.

Por supuesto esta salida, busca generar en los estudiantes un proceso más autónomo, responsable y significativo de convivencia en libertad. Este espacio reviste gran preparación, trabajo pedagógico y una evaluación rigurosa por parte de los actores. Son tres días de Viaje en donde las actividades son lúdicas, pedagógicas, ecológicas y recreativas; esta salida tiene también estrecha relación con el proyecto y cada año se transforma de acuerdo con los intereses y temáticas tratadas allí. Por tanto no hay dos Viajando – ando iguales. La cercanía de los niños en este espacio es muy especial al igual que la de los maestros. Los padres valoran mucho esta actividad aun cuando algunos de ellos no permiten a sus hijos asistir al viaje porque sienten un poco de temor o son los chicos quienes deciden no ir, especialmente si este es su primer año en el CEL

En este momento Viajando ando atraviesa por una serie de replanteamientos a nivel pedagógico en los tres círculos, precisamente por el sentido que cada uno de estos le otorga. La salida ha comenzado a tomar sentidos diferentes entre l@s niñ@s y jóvenes.

#### - **El Carnaval Suaty y las muestras internas:**

El carnaval existe formalmente desde el año 1995, en el marco del proyecto Viajando ando en donde cada grupo representó una zona o región del país teniendo en cuenta la danza, el canto, el vestuario y las costumbres. Suaty significa en lengua quechua “Canción del Sol”. Fue tal el éxito del este evento, que al igual que Viajando ando se

institucionalizó para todos los años y hasta ahora se realiza con la colaboración y el trabajo colectivo de todos los actores.

El Carnaval es igualmente un espacio en donde convergen cada una de las expresiones estéticas que el proyecto ha dejado en cada uno de los grupos. Es una verdadera fiesta, un canto a la vida. Allí cada uno de los actores se une con su vestuario, su maquillaje, su muñecón a compartir esa parte estética del proyecto; ese lenguaje artístico que arranca una sonrisa del corazón de todos los asistentes. Es así como las calles de la Candelaria se visten igualmente de fiesta porque irrumpe el carnaval Suaty, atrayendo a los transeuntes a la celebración.

Por su parte las muestras internas reflejan igualmente el proceso desde lo artístico; se considera que este es igualmente un lenguaje que apoya los proyectos y tiene en cuenta los intereses de los chicos es decir las cosas que desean aprender con más énfasis como la música, el teatro, la danza o la plástica. Este es un espacio divertido en donde los grupos asisten a ver las muestras en compañía de sus maestr@s y disfrutan del evento. Estas son en ocasiones sólo para un círculo o pueden ser para todo el colegio; son coordinadas por los maestros de las áreas artísticas o por la maestra del nivel.

- **Los talleres de padres y madres, entregas de informes, actividades culturales o recreativas:**

Estos se planean de acuerdo con las necesidades específicas de los grupos. Los encuentros con padres poseen diferentes finalidades:

Una puede ser la informativa en donde se da cuenta del estado actual de cada niñ@ (a través de los informes) y del estado actual del proyecto es decir lo que se ha hecho a nivel colectivo. Allí ellos expresan sus inquietudes y sus aportes con respecto al proyecto o los estudiantes; se concertan citas individuales para tratar temas específicos de cada niñ@. En estas reuniones, se da a conocer el proyecto desde el comienzo

del año, se socializan cada una de sus etapas, metas, actividades y propósitos, así como las formas de participación de los padres, tal como lo afirma una de las madres:

*“A nosotros nos reunieron en el primer trimestre mi hijo entró en Febrero y casi a finales de Marzo a nosotros nos contaron y nos dijeron como era la experiencia y cómo no era para no ir en contravía, sino cómo el trabajo que se desarrolla a través del aula debe ser ampliado, cómo ustedes estaban trabajando.”<sup>70</sup>*

Otra función es la formativa en donde se promueven talleres, seminarios; aquí participan tanto los padres y madres como los maestr@s soci@s y directivas. Los talleres y seminarios intentan una mayor socialización y manejo de la propuesta y otros temas que surgen de acuerdo con las problemáticas observadas en la comunidad educativa.

También existe una función menos formal: se promueven salidas, caminatas, eventos culturales que se dan en la Maloka u otros espacios: fiestas, bingos, tertulias, peñas culturales, jornadas de trabajo en función de un proyecto por ej: los muñecos para el carnaval, títeres, la adecuación de un salón o tiva para un evento de los grupos etc.

Así se constata de manera permanente la participación que es asumida por la gran mayoría de los actores, como valiosa y amplia. El elemento participación para los diferentes actores es de vital importancia. Sienten que son tenidos en cuenta. Hay un gran sentido de identidad y pertenencia, especialmente en l@s docentes y en los estudiantes,

Aun cuando los padres y madres valoran su participación, piensan que puede ser más amplia, más evidente, de mayor cercanía y no tan formal como se plantea desde la

---

<sup>70</sup> Entrevista realizada a una madre de familia del nivel 8 Círculo Arpegio. En Abril de 2000.

asociación de padres. Los padres nuevos aunque al principio son un poco tímidos van accediendo poco a poco al proceso y se van identificando con él. Pero existe otro número de padres que no asiste mucho a este tipo de eventos o actividades porque no tienen tiempo; es decir, desearían poder hacerlo pero es muy complicado. En fin, el escenario conformado por los padres posee una gran gama de variedades, que han intentado describirse hasta el momento.

Por ende, estos espacios o escenarios se convierte en últimas, en formas de participación; evidencian la diversidad, el respeto por la diferencia, la flexibilidad y la apertura del proyecto.

### **EL REPARTO ESTELAR (Actores):**

Para desarrollar este aspecto, que sin duda se constituye en el centro de todo el proceso de interacción, es necesario remitirse al fundamento filosófico del PEI de la institución, ya que tanto se ha hablado de interacción y de convivencia, que es importante explicitar un poco más esa concepción de ser humano allí contenida y sobre la cual recae toda esa acción socializante del proyecto.

De hecho el ser humano es el sentido de la propuesta; primero porque este es un ser social y segundo porque el Centro Educativo Libertad CEL como propuesta articuladora, se basa en las experiencias y conocimiento previos de este (en el caso de los estudiantes), en la concepción del C.e.l. como un proyecto de vida (en el caso de los maestros) y en la posibilidad de aprendizaje y producción de sentido (en el caso de la totalidad de la comunidad académica, incluidos los padres y madres). Se tiene entonces que el Ser Humano:

*"Vive en una relación dinámica con lo existente, pues posee unas condiciones específicas de existencia, producto de su propia historia; es decir que el ser humano además de ser un producto histórico, es productor de la historia y por tanto de todas las producciones materiales y simbólicas que constituyen la humanidad. El Ser Humano, como persona histórica, vive en un continuo devenir, en un proceso permanente de transformación y de construcción de su ser"<sup>71</sup>.*

Dentro de una propuesta innovadora basada en una pedagogía de proyectos, es necesario conocer la historia de cada uno de los actores, evidenciar sus construcciones al interior del proyecto, reconocerlo primero en su individualidad y luego como sujeto social de deberes y derechos; todo esto para decir que el ser humano es ante todo un ser integral en cada uno de los espacios en los cuales se desenvuelve. Por tanto no se privilegia solamente una dimensión del ser humano como suele ser la cognitiva. Se puede decir que en el C.E.L. los estudiantes no son solamente receptores pasivos de información sino sujetos actores y constructores de su saber, gracias a la acción colectiva y planificada de los docentes quienes no se constituyen tampoco como los depositarios del conocimiento.

Dentro de la consolidación del proyecto C.E.L. es importante tener en cuenta que:

*"El ser humano posee intereses, desde ellos conoce el mundo y se lo apropia; también pertenece a una sociedad determinada, es producto de su tiempo... posee capacidad creadora, de disentir, de reflexionar y desde estas capacidades logra transformar el mundo y su sociedad particular... es libre por naturaleza. es un ser cultural y creador de instituciones... Está en capacidad de representarse el mundo y por tanto es creador de*

---

<sup>71</sup> Centro Educativo Libertad, Síntesis del Proyecto Educativo Institucional, En **Revista alterando** Año 1 No. 1 1998, Santa Fé de Bogotá. P. 6

*utopías y buscas siempre la satisfacción de sus necesidades mediante la construcción del mejor de los mundos posibles*"<sup>72</sup> .

Hay que resaltar que cuando se describe esta concepción del ser Humano no se hace alusión solamente a los estudiantes sino a todos l@s actor@s de la propuesta que se caracterizan muy bien dentro de esta concepción. De ahí que se rescate siempre el sentido de la integralidad y la vigencia de la interacción social cuyo centro es el ser humano.

Un ejemplo claro es la construcción de cada proyecto de trabajo, en donde se pone en juego, todo ese sentido de creación y de significación en cada uno de los actores; cada propuesta sugiere la puesta en común, el aporte, el deseo y desbordamiento de la imaginación; es necesario que cada uno de los participantes se contagie, se sienta atraído, se embriague del nuevo proyecto, ya que de lo contrario esté carecerá de sentido por más interesante que sea.

Es por ello que apostarle a la planeación, ejecución y evaluación de un nuevo proyecto es apostarle a la incertidumbre porque pese al sentido de anticipación de cada maestr@ e incluso de l@s mism@s chic@s, nunca se sabe que va a pasar al final y esto es tal vez lo que lo hace más emocionante. Es por eso que el proyecto puede concebirse desde la interacción como *"Un conjunto de acciones negociadas entre los participantes para el logro de un fin esto es una manera de concebir la organización del proceso de enseñanza aprendizaje en el marco de acciones cooperativas"*<sup>73</sup>. De hecho cada miembro del C.e.l. participa de manera activa en la consolidación y desarrollo del proyecto y también es claro para ellos que este posee un alto sentido de significación, que estimula la investigación, el conocimiento e intercambio con el

---

<sup>72</sup> Ibid. C.E.L. P. 7

<sup>73</sup> La pedagogía de Proyectos: Opción de Cambio social; Cuadernos de trabajo No.1 Universidad Distrital; Santa Fé de Bogotá D. C. 1999. P. 10

entorno (como se ha observado hasta ahora), desde luego la interacción social y una visión global del conocimiento y del saber. A su vez existe coherencia con la cotidianidad, la cual exige alternativas de solución y nuevos retos que suscitan el interés de los actores así como un desenvolvimiento autónomo en cualquier espacio.

Así como se ha manifestado detalladamente esta concepción de Ser Humano, también deben explicitarse los espacios y las acciones de éste, desde el punto de vista de la interacción social que como se dijo antes circunda y da sentido a la pedagogía de proyectos.

### **Caracterización del reparto:**

Por esta razón y entendiendo al ser Humano igualmente como sujeto político *"que está en capacidad de participar en la toma de decisiones, sobre las pautas de convivencia social y someter sus opiniones a la discusión pública"*<sup>74</sup>, se hace énfasis en la integralidad; es decir en el sujeto creativo, participativo, constructor de conocimiento, lúdico, afectuoso, que accede a todos los espacios, como se observa en el tópico relacionado con los escenarios.

Es importante en este apartado, reconocer a cada uno de l@s actor@s, como sujetos pertenecientes a una red de inter – relaciones en donde, se le concede a cada uno un rol específico y fundamental dentro de esta propuesta basada en una pedagogía de proyectos. Por tal razón la caracterización se hará de acuerdo a las diferentes formas de interacción existentes. Estas son:

---

<sup>74</sup> Ibid. Centro Educativo Libertad; P.E.I. P.7



### - **Relación Estudiante – Estudiante:**

En este momento se hablará de las relaciones existentes al interior de los diferentes círculos (grupos de niveles): Gaia, Arpegio y Fagua, en donde convergen jóvenes y niños de acuerdo con sus edades e intereses.

La constitución del grupo así como la del círculo es de gran importancia para los niños y jóvenes en tanto, es gracias a estos espacios, que se genera identidad, pertenencia, autonomía y participación como algunos de los factores más importantes dentro de la formación personal.

Al indagar por las relaciones entre los estudiantes, se evidencia que cuando se les pregunta por el ambiente vivido al interior de la institución, son bastante autónomos y espontáneos; no solamente se refieren a las fortalezas de la convivencia sino que ejemplifican muy bien, estrategias dialógicas en la resolución de conflictos. Sienten que son tenidos en cuenta y puede percibirse que disfrutan mucho de su estadía en el colegio. Los estudiantes se identifican con su espacio, mismo que han renombrado, a partir de sus propios intereses. Su participación al interior de los grupos o frente a la totalidad del colegio se refiere a sus problemas e inquietudes personales algunas veces, pero también se asume un papel y una posición frente a los flagelos sociales como la violencia, el desempleo, las acciones injustas no solo porque el ambiente escolar o la interacción permiten estas intervenciones, sino porque el proyecto que se trabaja en cada uno de los grupos y los círculos posibilita igualmente esta visión global de la sociedad y a cada uno de ellos los concibe como sujetos actuantes, participantes y transformadores.

Para los estudiantes nuevos es todo un reto vincularse al nuevo grupo el cual es en un comienzo cerrado; en este momento es importante la labor del (a) maestr@ quien

relaciones entre pares. La niña dice al respecto: *"Nosotros nos tratamos bien porque los gorrioncitos son cariñosos y la profe en el libro, decía que si hay gorriones cariñosos tenemos que ser nosotros"*<sup>78</sup>. De igual forma sucede en los otros niveles en donde se ha generado la misma dinámica en torno al nombre. Son l@s mism@s chic@s los que lo proponen y a partir de este, se generan verdaderos espacios para la participación, la confrontación y la puesta en común, hasta llegar a un acuerdo.

Otra de las características de la interacción entre pares es por supuesto la organización en las tivas; en donde se ubican por mesas de trabajo, o en círculo para la lectura, el planteamiento de un problema o sencillamente el compartir cotidiano. Este es un rasgo muy importante que toma relevancia entre los estudiantes. Al respecto de la ubicación una de las niñas dice: *"Bueno a veces las niñas se hacen aparte y los niños aparte y unos amigos dicen: ay yo quiero estar con él porque él es mi amigo y a veces se pelean por el puesto... Yo a veces me hago con los hombres, a veces con las mujeres; no me importa donde esté..."*<sup>79</sup>.

La niña se refiere a un proceso autónomo en donde cada uno decide cómo va a ubicarse. Ella hace énfasis en los chic@s que son más amigos lo cual es un rasgo característico a esta edad (7 años) en relación con el género y los roles que se manejan. Sobra decir que en todos estos aspectos se cuenta con la permanente intervención docente.

En el círculo Fagua (niñ@s de 2 - 6 años), la interacción es uno de los rasgos más significativos dado su nuevo proceso de socialización. La función de las docentes es hacer del nuevo espacio, un lugar cálido, agradable, cercano, que de alguna manera se constituye en otra casita, en su lugar de juego pero también de exploración y de descubrimiento. Por tanto la búsqueda del nombre, la ambientación de sus tivas

---

<sup>78</sup> Ibid. Entrevista...

(salones), la consolidación de los acuerdos, las actuaciones colectivas se constituyen en actividades cotidianas pero fundamentales dentro de su nueva experiencia. Sin embargo los chicos de 5 y 6 años lideran de alguna manera este tipo de actividades especialmente si su vivencia en la innovación ha sido un poco más prolongada.

Una madre de familia se refiere a lo que ella observa de las relaciones entre pares y entre chic@s de diversas edades, dentro de la institución y otros espacios que tiene que ver con ésta:

*“He tenido la posibilidad de estarlos observando; el afecto, el respeto con que ellos se tratan, es hermoso... Con relación a los chicos mayores, no sé aunque a mí me parece una experiencia gratificante porque acá mi hijo ha aprendido a relacionarse con chicos de otros niveles, chicos que tienen otras expectativas, de pronto otras miradas. Pero pareciera que hay un ambiente de respeto mutuo además como de acompañamiento, porque inclusive hay una chica en la ruta, que cuando pasa por mi casa en la ruta, ella a veces se para y recoge al niño y siente uno como alegría de ver esa relación. Yo no se al interior; me imagino que se deben presentar dificultades frente al comportamiento de los niños y las niñas pero lo que yo he percibido es que es benéfico para ellos ese tipo de experiencias al nivel del curso yo creo que a lo largo de estos tres años se han creado vínculos muy fuertes. Sí hay diferencias, él me ha contado que hay peleas y se han llegado inclusive al irse al cuerpo, pero también lo ha reflexionado, pero también han mirado que hay otros mecanismos. Creo que eso tiene que darse cuando están interactuando los chicos y las chicas”<sup>80</sup>.*

Se rescata desde luego el conflicto y se reconocen las dificultades sobre las cuales se reflexiona y se aprende.

---

<sup>79</sup> Ibid.

<sup>80</sup> Entrevista a una madre de familia del nivel 8. Círculo Arpegio; En Abril de 2000.

Al interior de los grupos por ejemplo se presentan conflictos muy particulares tal como lo afirma una madre de familia:

*“Los muchachos aprenden a respetarse entre ellos; en la actualidad el niño tiene, creo que por la edad también... se presentan situaciones con respecto a las niñas que están en el nivel de él. El me ha explicado cuáles son esas situaciones, no he tenido tiempo puesto que quedamos de hablar con Sandra (la profesora) pero no he tenido tiempo de hablar con ella sobre cuál es el punto de vista de él, cual es el mío y Sandra tendrá el suyo también y las niñas el de ellas. Desde el año pasado él venía diciendo que había unas actitudes de las profesoras como de solidarizarse con las niñas... que por ejemplo todos los niños el año pasado salieron con una materia ahí para validar y pues él no pero los demás niños sí y las niñas no. Que la actitud de las niñas es competitiva frente a ellos. El dice que ellas son muy agresivas y muy groseras en su vocabulario...”<sup>81</sup>”*

Se evidencia nuevamente cómo la participación de los padres y madres está en estrecha relación con sus hijos y las dificultades que de ellos observan.

Por tanto una de las características más importantes dentro de estas redes de interacción entre pares, es justamente la resolución de conflictos. Este es un elemento pedagógico del cual toda la comunidad educativa aprende. De hecho es materia permanente de reflexión, de análisis, de debate, de equivocaciones y desde luego son l@s maestr@s actores principales dentro de este complicado juego del consenso y el disenso presentes en la convivencia cotidiana. Se parte de las situaciones reales, de las dificultades diarias, con los estudiantes. Pero decididamente, al interior de los círculos las dinámicas son verdaderamente diferentes, la visión de las relaciones, del (a) maestr@, de los espacios, se transforman al igual que los discursos y los intereses

---

<sup>81</sup> Entrevista realizada a una madre de familia del nivel 13 y 14. Círculo Gaia: En Abril de 2000

de los estudiantes, lo cual evidencia la multiplicidad de este ambiente educativo presente en cada uno de los actores que convergen en él, así como el respeto por la diferencia. Otra de las características de la innovación en lo relacionado con la interacción, es su crecimiento a lo largo de su tiempo de trabajo, l@s niñ@s se han convertido en jóvenes o han llegado jóvenes provenientes de otras experiencias y esto de alguna manera ha sido un reto muy grande que se ha constituido en un proceso permanente de búsqueda de nuevas alternativas siempre acordes con la concepción de integralidad que se posee.

De todas formas, el proceso de interacción también se amplía como lo afirmaba una de las madres de familia; los chic@s de los niveles grandes se convierten en los grandes amigos o hermanos mayores que acompañan a los más pequeños en diferentes actividades. Para los pequeños esta es una experiencia divertida ya que ellos son de alguna manera sus modelos. Algunas niñas del círculo Arpegio visitan la tiva de l@s niñ@s de 2 y 3 años y se inventan clases, los llevan al baño, bailan, hacen obras de teatro para ellos y lo mismo sucede con otros niveles. Por tanto las relaciones no se limitan solamente al grupo sino que trascienden los espacios de las tivas y se instauran igualmente en los lugares comunes. Por supuesto se presentan también acciones injustas, de violencia o de intolerancia en donde los pequeños no son escuchados y es la maestra quien debe sentar un precedente ante una situación adversa.

#### - **Relación Estudiante - Maestr@:**

El colectivo de maestr@s se percibe como uno de los elementos fundamentales dentro de la innovación y a su vez del proceso de interacción. Es el estamento mediador, dinamizador de acciones, gestor y multiplicador de inter - relaciones mediadas por el diálogo, la participación, la responsabilidad y el compromiso. El (a)

maestr@ al igual que el (la) estudiante, se constituye como un sujeto de deberes y derechos que cuestiona pero también es cuestionado; que respeta la individualidad, la diferencia y la participación y de la misma manera es respetado por los grupos o niveles. Como maestr@ innovad@r posee un gran compromiso social y entendiendo este compromiso se desempeña de manera integral en cualquiera de las situaciones.

Concretamente su relación con los grupos de niveles, con cada uno de l@s estudiantes puede describirse como cálida, cercana, respetuosa, de camaradería, de acompañamiento tal vez hasta de complicidad con su grupo ya que esto en parte, garantiza el éxito del proyecto que se realice, porque justamente el o ella son los encargados de suscitar el interés en los grupos, son ellos los encargados de propagar la propuesta y de que esta tenga acogida y produzca el conocimiento deseado y desde luego consolide seres humanos más integrales, competentes y felices. *“Lo otro que me llama la atención es la actitud de las maestras, en el proceso de aprendizaje; no solo la actitud sino el compromiso de hacer un proceso distinto...”*<sup>82</sup>; dice una madre de familia.

Tal como l@s estudiantes son el puente entre los padres y el proyecto, de igual manera l@s docentes son los actores más cercanos a los padres y madres, quienes se dirigen a ellos para comunicar sus inquietudes, hablar de sus hijos, asistir a talleres, en fin; los maestros y maestras, son los mediadores más cercanos entre los chic@s y sus padres con respecto al proyecto.

Una de las maestras se refiere a su accionar desde la interacción. *“Cómo aporta la maestra en este proceso? Yo creo que uno definitivamente tanto en la convivencia como en lo otro, se convierte como en la compañía; como en la persona que está acompañando el proceso pero que tiene como... o sea no tiene la responsabilidad de*

---

<sup>82</sup> Entrevista a una madre de Familia del nivel 2 y 3; Círculo Fagua. En Abril de 2000.

*asumir y de decir: por acá se tiene que ir, sino que también hace parte de esa construcción de aprendizaje; entonces puede llegar a liderar, puede llegar a orientar, pero también puede llegar a aprender junto con las otras personas*<sup>83</sup>. Esta visión es igualmente tenida en cuenta por los estudiantes y los demás actores; se sabe que dentro del proceso de interacción no hay verdades, no hay certezas, siempre se camina conjuntamente, se cometen errores, no siempre se está preparado para situaciones adversas y no siempre se sabe qué hacer. Tal vez es en esta medida que se asume al maestr@ por parte de los estudiantes; es decir como ese sujeto que orienta, que apoya, que se involucra pero que no ejerce el autoritarismo ni impone su punto de vista.

De todas maneras las relaciones entre estudiantes y maestr@s son conflictivas en algunos casos. Por ejemplo los jóvenes ejercen cierta rebeldía, cierta resistencia a lo que para ellos implique Poder o Autoridad; pero finalmente existen encuentros, afectos, un principio muy importante de amistad que supera la verticalidad. La misma maestra se refiere a su relación con los chicos:

*“La relación con los chicos es muy linda; yo creo que se caracteriza por el afecto: Este año me sorprendió mucho, sobre todo con los más grandes me refiero a los de 11 y 12, son chicos que buscan afecto, que es el abrazo si? Mientras que con los de 13 y 14 es uno quien los busca porque como uno no pierde esa relación... Cualquiera de nosotras nos relacionamos, porque pues yo si creo que eso es una característica generalizada, Acá la maestra nueva que llega, se mete en esa dinámica del abrazo, del beso, de la caricia, del afecto, del hablar, de estar escuchando a los chicos. Lo que pasa es que con los más grandes ya se vuelve más difícil porque entonces ellos empiezan a poner barreras, pero no dejo de aprovechar ocasiones donde los pueda*

---

<sup>83</sup> Entrevista realizada a una maestra el nivel 13 y 14; Círculo Gaia. En Abril de 2000.

*coger de la mano, con afecto; o buscar por medio del afecto que cambien o que transformen sus actitudes agresivas por ejemplo Si?*<sup>84</sup>.

Definitivamente es el afecto el que mueve a los maestros dentro de su ejercicio de interacción con los estudiantes; como ya se dijo las maestras de los círculos Arpegio y Fagua son vistas por ellos como alguien a quien admiran mucho, tiene muy en cuenta sus aportes, asumen sus acuerdos y compromisos lo cual en Gaia se transforma un poco dados los intereses y nuevas características propias de la edad.

Por tanto puede decirse que el vínculo entre docentes y estudiantes es muy fuerte, hay relaciones de mucha proximidad, que permiten el contacto, existe la posibilidad de la palabra, de la opinión, el intercambio de experiencias diferentes a las del trabajo en el aula como, eventos deportivos, artísticos, rituales o sencillamente de diálogo en los ratos libres.

Esto dice una niña de sus maestr@s: *“Con todas las profes me siento bien porque hay unas que dicen que yo soy muy creativa, por ejemplo mi trabajo de estrella de mar lo pusieron en el proyecto. Entonces tengo que expresar las cosas...”*<sup>85</sup>. Se expresa la importancia de cada uno de los aportes de ella hacia el proyecto y las maneras como son tenidos en cuenta por las maestras, lo cual es una visión generalizada en todos los grupos.

Por su parte otro niño dice: *“Mi relación con l@s profes es buena porque ellos no dicen: Ah; ahí está (\*dice su nombre) no lo saludamos. Y en vez de eso me saludan”*<sup>86</sup>. Se refiere a las permanentes manifestaciones de afecto desde algo que el considera muy importante: el saludo.

---

<sup>84</sup> Ibid.

<sup>85</sup> Entrevista realizada a una niña del nivel 7; Círculo Arpegio; En Abril del 2000.

<sup>86</sup> Entrevista realizada a un niño del nivel 8; Círculo Arpegio; En Abril de 2000



Una de las chicas de Gaia dice: *Es que depende porque digamos con (\*menciona a un maestro), es repailas, es que yo no estoy de acuerdo con su forma de educar; es que es todo escuelero como que no va con este tipo de educación me entiendes?... como que con el no se puede hablar las cosas sino que es lo que el decida. Pero con las otras maestras bien son todas tramadas, todas convencidas de la vaina...*<sup>87</sup>. Esta descripción deja ver la resistencia ante lo tradicional que se asume como rígido, estricto y cerrado y la chica lo observa en un maestro e inmediatamente lo rechaza sin intentar por lo menos encontrar alternativas u opciones de diálogo. Pero a su vez se refiere a otras docentes de forma cálida y valorando su compromiso.

**- Relación Estudiante – Personas de servicios generales y administrativos:**

Las personas de servicios generales y administrativos son igualmente actores importantes dentro del proceso de interacción. Para los estudiantes es claro que su labor es importante y durante las horas de almuerzo o de medias nueves, se da la posibilidad de hablar con ellas de manera informal. Los chicos las conocen muy bien y les solicitan ayuda cuando ocurren accidentes con la comida o con los materiales del comedor. Ellas a su vez colaboran en la distribución de los almuerzos, les sugieren a los chicos que deben comprar para su lonchera en tienda escolar, es decir están pendientes de actividades que se dan en los descansos o fuera del aula.

Debe decirse que las relaciones son de respeto. Siempre que ellas o el celador observan dificultades con el uso de materiales, el desperdicio, el desorden en los lugares comunes, se remiten directamente a la maestra.

Estas personas gozan de reconocimiento, de afecto por parte de los niñ@s y jóvenes, aunque con esto últimos las relaciones son más lejanas y se remiten tan solo a prestar

---

<sup>87</sup> Entrevista realizada a una estudiante de nivel 13 y 14; Círculo Gaia.

un servicio en algunos de los casos *“Con la señora que más me llevo bien es con Doña Oliva; con la que abre la puerta. Es que es toda buena gente, toda divertida. De resto con ellas casi no me hablo”*<sup>88</sup>.

Con respecto al personal administrativo, su relación con los estudiantes es un tanto distante ya que las gestiones las hacen los propios padres y madres y el contacto en realidad es mínimo. Sin embargo, se comparte la mesa a la hora de comer en algunas ocasiones, existe el diálogo, aun cuando esto no sucede siempre. L@s chic@s de Gaia van a la oficina a solicitar información o llevar dinero, es decir en el caso de ellos ya no hay intermediación de la maestra; sus relaciones son igualmente de respeto pero no existe tampoco mucha cercanía. Cuando un chic@ se va más temprano debe esperar a sus padres en la oficina o cuando es una llamada urgente, en fin son situaciones excepcionales; pero realmente la relación entre los administrativos y los estudiantes no es altamente significativa, sin que ello quiera decir que no exista o que no sea importante.

A su vez los maestr@s, los padres y madres, las personas de servicios generales y los administrativos se encuentran en un proceso permanente de interacciones, de la misma manera que sucede con l@s estudiantes, aunque por supuesto con grados diferentes de significación. Dentro de estos procesos de interacción de los otros actores es importante destacar las siguientes:

**- Relación Maestr@ - Maestr@:**

El docente del C.,E.L. es un profesional comprometid@ con su práctica, honest@, con un campo de visión amplio que le permite reconocerse como sujeto inacabado; pero estas y otras características del docente del C.E.L., podrán ampliarse y reconocerse

---

<sup>88</sup> Ibid.

más profundamente en el capítulo relacionado con la práctica pedagógica. En este momento, lo que se describe son las formas de interacción de éste, dentro de la institución. Se tiene que el docente posee un actuar colectivo que lo fortalece y lo consolida más en su quehacer pedagógico. Siempre existe la posibilidad del intercambio, del apoyo y del acompañamiento en el caso de los docentes que recién se vinculan al proyecto.

Por otro lado la interacción es permanente y profunda, esta supera la relación meramente laboral, ya que siendo coherentes con esa visión de integralidad del ser Humano, se reconoce al (a) compañer@ desde su historia personal, desde su experiencia, desde sus saberes específicos, sus hábitos, sus gustos es decir, el docente es ante todo un ser humano sensible que con el apoyo de los otros se fortalece y redimensiona su actuar cotidiano.

Dentro de toda la experiencia C.E.L. se ha observado una especie de crecimiento que en cierta forma, ha afectado un poco las relaciones de mucha cercanía entre los docentes; esto lo evidencian especialmente algunos de los más antiguos. Es decir se percibe como una especie de Nostalgia porque ahora el ambiente es diferente así como las dinámicas de trabajo de cada nivel y de cada círculo. Al respecto una de las maestras se refiere a lo que evidencia este año: *"Este año, pues la relación es muy lejana; es muy distante; yo podría decir que puede ser incluso fría; yo tendría que hacer referencia a lo que conocí en años anteriores; es que... cuando la institución crece, las relaciones se enfrían y es lo normal y así tiene que ser... yo rescato mucho y si en algo se caracteriza esta experiencia es en el trabajo en equipo, la posibilidad de la construcción, la crítica y el crecimiento en colectivo y eso ya no existe digamos que con el mismo nivel que antes"*<sup>89</sup>. La posición de la maestra es muy cuestionadora en este aspecto, dado que los espacios de interacción si bien es cierto que se basan en la

---

<sup>89</sup> Entrevista realizada a una maestra antigua; en Abril de 2000.

cordialidad, la cercanía y el afecto también son un insumo importante dentro del proceso de construcción personal. Hace algunos años el colectivo de docentes se reunía semanalmente, se hablaba de todo lo que ocurría en los niveles, de las dificultades de cada maestr@ y hasta había espacio para la recreación y la cultura. Ahora el colectivo se encuentra cada mes o cada dos meses en las jornadas pedagógicas en donde las agendas son bastante apretadas teniendo en cuenta todo lo que ocurre cotidianamente, todo lo que debe hacerse o planearse y por ende el trabajo más riguroso es a partir de los círculos porque los grupos son más numerosos y hablar de ellos en colectivo implicaría mucho tiempo. En fin duele un poco crecer, pero en este crecer institucional es importante que los maestr@s se asuman en las nuevas dinámicas y participen de ellas, aportando nuevas alternativas.

Otra maestra dice igualmente: *“De todas maneras el C.e.I. ha crecido. Al principio éramos una familia chiquita, entonces eso nos permitía conocer lo de todos, hablar todas, reír todas y estar en todos los momentos, eso ha cambiado muchísimo... uno añora esos momentos pero también comprende que no puede ser toda la vida lo mismo...sin embargo siento que si se trata de rescatar un poco eso pero como antes, ya no es”<sup>90</sup>.*

Una de los puntos importantes en la autoevaluación de los docentes es justamente el proceso de interacción desde todos los aspectos. En lo tocante a la relación con las maestras una de ellas se refiere a sus compañeras más cercanas (es decir de círculo):

*Tengo un afecto especial por Mile y Yolanda, quienes me han aportado desde su saber y experiencia. Agradezco su solidaridad. En cuanto a la asesoría de Mile ha sido muy asertiva en apoyar mi proceso, corrigiéndome cuando ha sido necesario con mucho respeto y valorando mi intervención, lo cual me ha motivado a cambiar y a abrirme a*

---

<sup>90</sup> Entrevista realizada a una maestra antigua.

nuevas experiencias<sup>91</sup>. Se valora por tanto la posibilidad del aporte y del apoyo como ya se ha dicho reiteradamente, y no se percibe esa nostalgia descrita por las otras dos maestras.

Una maestra nueva (llegó este año), habla de las relaciones con sus compañeras: *“El equipo de maestras del círculo Arpegio, ha sido mi grupo más cercano, y en parte ha sido el equipo que ha dado forma y concreción a mi práctica... en este equipo he materializado, enriquecido y afianzado mis conocimientos sobre el mismo. Es así como desde un principio se valoraron mis tímidos aportes, en casos, las maestras con un grado de permanencia menor tienen como referente inicial la elaboración del proyecto Yetarafue...”*<sup>92</sup>. Puede observarse cómo en ambos círculos se privilegia la cercanía y el grado de afecto que se hace presente inicialmente, aun cuando esto no implique que no haya una relación cercana con las otras compañeras.

También existe una relación muy cercana con los maestros del área artística; pese a que ellos asisten por días y se integran a la mayoría de eventos realizados ya sean de tipo cultural o pedagógico.

A continuación se transcribe parte del registro etnográfico que da cuenta de la interacción entre las maestras desde el punto vista pedagógico en la jornada de planeación y socialización de proyectos: *“El círculo Gaia comenzará su socialización, presentando los equipos de trabajo y las asesoras. Sandra manifiesta mucho afecto y emoción, sobre el proceso de trabajo; este es en principio, una gran ganancia. El primer proyecto es Literando... Luego se da lectura a la introducción del proyecto; básicamente se lee sobre la prensa como medio de investigación, de análisis, crítica y argumentación, justamente con los jóvenes es explorar sobre los periódicos a partir de la puesta en*

<sup>91</sup> Entrevista realizada a una maestra que lleva tres Años en la experiencia.

<sup>92</sup> Centro Educativo Libertad; Evaluación institucional primer semestre; en: **Autoevaluación Maestras círculo Arpegio**. En Junio de 2000

*juego de su propia expresión...*<sup>93</sup> Esto con el fin de ilustrar lo que sucede al interior de una reunión de docentes en el marco de una pedagogía de proyectos. En el momento en que se socializa, la totalidad de la propuesta de trabajo, los demás hacen aportes, críticas y sugerencias que enriquecen el proyecto. *"Considero que los proyectos expuestos por las maestras del círculo Gaia, son producto de una gran planeación y creo que responden a las expectativas de los niveles. Se tiene en cuenta además toda la dinámica del C.E.L. frente al trabajo por proyectos, la cual ha sido redimensionada este año"*<sup>94</sup>. Este tipo de encuentros fortalecen verdaderamente la relación maestr@ – maestr@ al igual que al proceso de pedagogía de proyectos llevado a cabo en le C.E.L.

#### - **Relación Maestr@ - Directiv@s:**

En este sentido la relación es igualmente importante desde el punto de vista de la cercanía y el acompañamiento. La directora es igualmente maestra y como tal conoce y respeta a cada una (o) de sus compañer@s. Ella está al tanto de las problemáticas, las dificultades de estos, es también como una mediadora entre l@s maestr@s y otros miembros de la institución. L@s docentes se refieren a ella como una persona cálida, amable, cercana, afectuosa y sensible. Sin embargo su papel implica exigencia hacia los docentes y su labor es igualmente de asesoría y coordinación de las diferentes actividades a nivel institucional.

En las autoevaluaciones de las maestras se encuentran aspectos como los siguientes: *"Con paty no he estado muy cerca y mis encuentros se han limitado a cuestiones administrativas. Sin embargo, ella fue muy importante para que mi actitud hacia el grupo*

<sup>93</sup> Diario de campo: Socialización de proyectos; Febrero 14 de 2000; Observadora Adriana Martínez.

<sup>94</sup> Notas de Campo de Adriana Martínez sobre la Socialización de proyectos en Febrero de 2000.

*cambiara*<sup>95</sup>. Sin embargo, también se presentan dificultades como lo anota otra maestra: *“De igual forma existen algunas diferencias con la directora que han sido evidenciadas y confrontadas, permitiendo así una mejor relación de trabajo y un mejor acercamiento como seres humanos valiosos y que pueden aportar al mutuo crecimiento*<sup>96</sup>. El proceso e interacción es abierto por tanto permite la resolución de conflictos, las cosas se expresan y hay la posibilidad de ser escuchados. Por lo menos eso es lo que sienten la gran mayoría de maestr@s .

Existe por parte de la directora plena convicción en lo que hace, en su desempeño, lo cual es evidenciado por las maestras y de alguna manera esta actitud de apertura que se contagia: *“Con la directora es una relación muy chévere, creo que sigue siendo una persona que cree en lo que está haciendo*<sup>97</sup>.

Desde el comienzo del proyecto, la institución ha contado con una sola directora en cargada de la coordinación de todos los círculos y en general de las actividades relacionadas con lo pedagógico; pero desde el segundo semestre, del año 2000 el círculo Gaia cuenta con su directora académica propia, dadas las múltiples funciones que una sola directora, que a su vez es docente, debe cumplir, lo cual se vio en la evaluación institucional como un obstáculo.

#### **- Relación Maestr@ Administrativ@s y personas de servicios generales:**

Este es tal vez uno de los puntos más álgidos y complicados en todo el proceso de interacción de la innovación; especialmente con la parte administrativa. Se tiene que

<sup>95</sup> Centro Educativo Libertad; Evaluación Institucional primer semestre en **Autoevaluación docentes círculo Gaia**. En Junio de 2000

<sup>96</sup> Ibid.

esta parte de la innovación es la encargada del aspecto económico, lo relacionado con la situación laboral, la gestión del material colectivo para el trabajo pedagógico, el abastecimiento de la tienda escolar, el restaurante, los objetos de aseo, el material didáctico etc. En este sentido, gran parte de l@s maestr@s sienten un fuerte proceso de verticalidad que choca un poco con la visión integradora y de afecto vivida en el interior de la institución. Se observa mucha inconformidad con algunas de las acciones ejercidas desde allí y de igual manera una ausencia de comunicación entre docentes y administrativos. Algunas de las opiniones de l@s maestr@s son:

*“Yo he tenido diferencias con lo administrativo básicamente... uno ve como las fallas y como las situaciones difíciles que no se han corregido y uno termina siendo también un crítico... Yo me estoy sintiendo super incómoda precisamente por eso; está siendo tan exigente y tan estricto, que yo entiendo que la administración tiene que ser organizada pero, pero eso no puede ser igual a relaciones verticales, o sea relaciones frías, a relaciones donde el otro está allá y yo acá yo creo que también desde el camino del acercamiento, la flexibilidad, se puede llegar a la organización. Creo que se está siendo inconsecuente en la otra parte... se está siendo incoherente”<sup>98</sup>.*

Definitivamente hay serias diferencias en este aspecto, que no se encuentra, como se observa, en una dinámica cercana a lo pedagógico o a la interacción con los docentes.

Las relaciones son muy lejanas o casi no existen. La pregunta es si lo administrativo ingresa en esta dinámica de innovación o si como dice la maestra es posible desde la cercanía y la flexibilidad hablar de la parte administrativa. Son muchos los sesgos en este sentido; está por un lado el manejo de lo económico, la distribución de un

---

<sup>97</sup> Entrevista realizada a una maestra del nivel 13 y 14 en Abril de 2000

<sup>98</sup> Ibid.



presupuesto que supone de un gran ejercicio de rigurosidad pero ello no implica que no se logre un proceso más amplio de interacción particularmente con los maestros.

Ahora bien, otro elemento importante lo constituyen las gestiones o trámites en la consecución de un material o de una ayuda audiovisual por parte de los maestros, de lo cual se dice que obstaculiza el trabajo y no permite mayor agilidad.

Las maestras han dicho igualmente que algunas veces el mismo desorden es una característica que no permite preveer ciertas cosas o la inmediatez de una actividad que no ha sido planeada e irrumpe en el aula lo cual en ocasiones debe dejarse así porque no se pueden pedir materiales hasta ciertas horas o es con un día de anticipación. Es decir son pequeñas dificultades que afectan el proceso.

Pero para algun@s maestr@s esta inter - relación no es tan mala o tal vez no es tan importante. Una de ellas dice:

*“Yo pienso que una innovación tiene la parte administrativa también y yo no se si eso también tenga que ser innovador. Para mí, mi prioridad es lo pedagógico... Sin embargo como maestra me preocupa que haya un distanciamiento... a veces uno siente que es incoherente: Uno plantea una relación afectiva, una relación de cercanía con los mismos chicos, pero uno siente que no es así en la parte administrativa... Pues a mí eso me da tristeza porque dentro de todo el proceso que ha vivido el CEL eso es una debilidad; también ha sido difícil para el C.E.L. el manejo de lo administrativo porque ha habido fallas en lo económico... El hecho de mejorar lo administrativo, ha hecho que los maestros nos distanciamos un poco, porque no es coherente”<sup>99</sup>.*

---

<sup>99</sup> Entrevista realizada a una maestra del nivel 8; Círculo Arpegio en Abril de 2000.

Es decir de lo que se trata es de establecer las fallas dentro de este proceso de interacción pero ello implica una serie de elementos que son igualmente importantes.

De hecho la administración ha tenido que replantearse justamente por los múltiples problemas económicos que presenta la innovación; pero este replantearse ha implicado también una transformación de las relaciones? Esa es la inquietud de muchos de los docentes quienes definitivamente se sienten inconformes, no se sienten escuchados a pesar que el objetivo común de ambos estamentos es uno solo: El C.E.L.

Con respecto a las personas de servicios generales puede decirse que su labor es de gran apoyo, y que su relación con las maestras está igualmente mediada por el afecto, aun cuando existen algunas diferencias por ejemplo con el celador que es una persona de edad que posee un concepto muy diferente de disciplina y ello raya un poco con el manejo de la convivencia en el colegio. De todas maneras se dice que: *“Con las señoras que nos ayudan con los alimentos y eso yo siento que hay cercanía que ellas son muy colaboradoras, que están cerca de los chicos, que los conocen, los llaman por su nombre, eso a mí me parece muy valioso. Los chicos valoran el trabajo de ellas porque la maestra hace un ejercicio muy fuerte allí y es que ellos son empleados y hacen un trabajo valioso y ese trabajo hay que respetarlo y valorarlo”<sup>100</sup>.*

En este caso las personas de servicios generales son cálidas, colaboran, observan con agrado y sorpresa las diferentes actividades realizadas en la institución, aun cuando a veces protestan por el desorden o la indisciplina.

---

<sup>100</sup> Ibid.

### **Relación maestr@s padres y madres de familia:**

Como se ha venido recalcando, la relación de los maestr@s con los padres y madres está mediada por la confianza, por el afecto, aun cuando no tanto por la participación. Los padres conocen el trabajo del aula, se informan de la situación de sus hij@s, participan de los diferentes eventos y colaboran durante todo el proceso pedagógico, a partir de los mecanismos de comunicación desarrollados por cada maestr@. El docente es el puente, el mediador y gestor de este proceso de interacción.

Una de las características tal vez más importantes del docente en este proceso comunicacional es su cercanía con los estudiantes por un lado y el manejo comprometido del proceso pedagógico, lo cual de alguna manera es un factor importante que seduce tanto a padres y madres durante el año de trabajo.

Sin embargo esta caracterización no es generalizada por cuanto existen igualmente padres y madres que se desconectan totalmente del proceso y delegan toda la labor a la maestr@; otros por su parte oponen algún grado de resistencia y su interacción se limita únicamente a que la maestra rinda cuenta de procesos cognitivos, alimenticios, de comportamiento y el grado de compromiso es mínimo, este tipo de situaciones se constituyen de alguna manera en un obstáculo, que colectivamente se reflexiona y se discute entre maestr@s y desde luego con los padres ya que el espacio para el diálogo es un elemento muy importante dentro del proceso.

Una de las maestras en su autoevaluación anota: *Con los padres y madres de familia, las relaciones son igualmente cordiales, siento su aporte y participación en el proyecto, lo cual me parece valioso ya que esto depende enteramente de la acción de la maestra desde el comienzo del año. Creo que se respetan los horarios de citas individuales, así como las sugerencias hechas a cada padre; también se rescatan sus*

*aportes teóricos para el proyecto lo cual evidencia una buena comunicación*<sup>101</sup>. Esto da cuenta de un buen proceso de interacción entre los actores pero no es tampoco generalizada; es decir esto no es posible con la totalidad de los padres.

Sin embargo otra maestra evalúa su proceso de manera un poco negativa *“Lamento por otra parte, no haber logrado mejores relaciones con los padres y madres de los Ornitorrincos; no solo por falta de espacios de encuentro sino por la ausencia de algunos padres; pero en general con quienes he logrado una mayor cercanía he podido establecer buenas relaciones: Se hace necesario fortalecer este aspecto, en el resto del camino*<sup>102</sup>. No siempre la interacción social entre padres, madres y maestr@s es fuerte o cercana, lo cual no significa que se no se busquen mecanismos para intentar mejorarla ya que esta es un elemento clave entro de todo el proceso pedagógico.

Por su parte algunos padres y madres se refieren a su relación con los maestr@s *“Yo tenía una relación directa; más que de profesores era como del amigo Si?... Pero últimamente no he podido porque he tenido mucho problemas no?... he estado un poquito alejada*<sup>103</sup>.

Dentro de ese proceso de interacción es igualmente importante destacar el valor que los padres le otorgan al trabajo pedagógico de l@s docentes, lo cual genera credibilidad en el proyecto así como un alto grado de comunicación.

---

<sup>101</sup> Centro Educativo Libertad Evaluación institucional... Junio de 2000.

<sup>102</sup> Ibid.

<sup>103</sup> Entrevista realizada a una madre del nivel 13 y 14 en Abril de 2000.

## **LOS DIALOGOS (discursos):**

Dentro de la categoría de interacción es conveniente tener en cuenta todas estas formas del discurso presentes en la dinámica C.E.L. que son las que otorgan sentido a la propuesta y permiten a cada uno de los actores la participación y la intervención que son de alguna manera los elementos que otorgan legitimidad e Impacto desde el punto de vista de la transformación de las experiencias sociales en discursos. Estas formas se pueden traducir en:

### **- El P.E.I:**

Este orienta todo el proceso pedagógico; esta en un proceso permanente de construcción y de interacción. El P.E.I. es una construcción colectiva en la cual participa toda la comunidad educativa; es decir l@s maestr@s, las directivas, el asesor pedagógico; desde los lineamientos curriculares, el diseño del proyecto el cual se inserta en el plan de trabajo para el año; los estudiantes desde su proceso cotidiano de convivencia y los padres y madres desde su participación en la institución. Por tanto el P.E.I. de la institución se desglosa teniendo en cuenta cada uno de los eventos y actividades que se realizan cotidianamente. A lo largo de todo este capítulo se ha explicitado el P.E.I. desde las concepciones de Ser Humano, de pedagogía de proyectos, de convivencia y de ambiente especialmente.

### **- El Currículo:**

Las definiciones que orientan el diseño curricular en el CEL, se encuentran ampliamente desarrolladas en el capítulo de relación de los sujetos con el conocimiento; en este momento del documento, se destaca como discurso que surge de un proceso

de interacción entre los actores. Sin embargo hay que decir que la concepción de currículo en el C.E.L. es una construcción colectiva que se acerca mucho a lo que Mockus y otros autores describen como *"pedagogía hedonista en donde se pretende lograr a través de un compromiso muy intenso con la comunicación, un desarrollo de ambos mundos que posibilite su progresiva diferenciación e inter - relación sin apoyarse en la oposición tradicional entre deber e inclinación."*<sup>104</sup> Esta pedagogía descrita por los autores se basa en el deseo, que conduce a una adecuada práctica de la voluntad. Así se reconoce y se acepta la naturaleza humana de quienes acceden a la propuesta C.E.L. desde el marco de una pedagogía de proyectos.

#### - **Los Acuerdos y desacuerdos:**

Como ya se mencionó esta forma discursiva surge del proyecto Convivencia en Libertad realizado en 1994.

La Construcción de los acuerdos, es un discurso muy importante desde el cual es necesario hablar enfáticamente debido a su importancia dentro del proceso de convivencia e interacción social. Se dice que esta dinámica se encuentra presente en todas las formas de organización ya que: todos los niveles, los círculos, el colectivo de maestros, y la comunidad de padres y madres desde sus estamentos formales han pactado sus acuerdos de convivencia. Existen unos comunes de acuerdo con los espacios y otros muy particulares dadas las dinámicas internas en cada grupo. Todos los actores participan de la dinámica de construcción de acuerdos que no es impuesta ni preestablecida por el maestr@ sino por la totalidad de la comunidad. Así cada miembro debe tenerlos en cuenta y puede protestar cuando siente que estos no son tenidos en cuenta o están siendo irrespetados por otros. Este proceso es permanente y

---

<sup>104</sup> MOCKUS Antanas y otros autores; Las fronteras de la escuela. **En pedagogías ascéticas o**

su acción es inacabada, porque siempre dentro de la convivencia, existen constantes conflictos los cuales son tenidos en cuenta desde el punto de vista pedagógico. Una de las maestras habla al respecto: *“El C.E.L. tiene como esa posibilidad y es que también los acuerdos... son pactados o establecidos de una manera distinta; entonces aquí el chico no llega a encontrar las reglas ya establecidas por unos que supuestamente saben que son los maestros o los directivos sino que realmente entran a ser parte de esa construcción de normas o de esa construcción de acuerdos”*<sup>105</sup>. Casi la mayoría de docentes concuerdan con esa construcción permanente que le otorga participación a todos los actores y que responde a una realidad latente. Por tanto los acuerdos son una dinámica permanente que nunca concluye.

Por su puesto esta dinámica se continúa en casa o *por lo menos* ese es el ideal como lo afirma una madre de familia: *“Yo creo que a medida que nosotros reforzamos en lo que está haciendo el colegio... en esa media nos estamos comprometiendo no solo con mi niño sino también con los otros chicos y chicas... cuando tu le dices qué es eso de que hay que generar compromisos y cómo es eso de la tolerancia...”*<sup>106</sup>

Los acuerdos se registran por medio de libros que son diseñados por los grupos, de acuerdo con las negociaciones a las que han llegado. Es decir que no hay un solo libro para toda la institución. Cada grupo posee el propio y allí se reflejan sus particularidades.

Para los lugares comunes como se ha dicho, se cuenta con unos acuerdos comunes que en ocasiones cambian con el cambio de año o se mantienen; esto sucede porque se crean nuevos lugares, se replantea el uso de otros... en fin todo depende de la dinámica presente. Existen acuerdos para las salidas, para Viajando ando, que cambian

---

**Hedonistas;** Santa Fé de Bogotá Ed. Magisterio 1995 P.

<sup>105</sup> Entrevista realizada a una maestra del nivel 13 y 14 Círculo Gaia, en Abril de 2000.

<sup>106</sup> Entrevista realizada a una madre del nivel 8 Círculo Arpegio en Abril de 2000.

cada año. Estos escritos o registros son consultados por los grupos y recordados reiterativamente por la maestra.

Y dentro de este proceso de consolidación de los acuerdos se encuentra otra dinámica igualmente importante que se consolida de manera colectiva y democrática y que reviste capital importancia para cada uno de los miembros de la comunidad C.E.L. Esta es:

- **El proceso de nombrar y renombrar:**

Se está haciendo alusión al proceso de denominación y red denominación, que es una acción que ha acompañado la propuesta casi desde sus inicios, pero formalmente se consolidó para la posteridad, en el Proyecto Gaia desarrollado en 1994.

Se trata de otorgarle un nuevo nombre a los grupos, a los espacios, a los círculos, a los materiales de trabajo, a los proyectos, a las actividades mismas. Esta dinámica cobra cada vez más vigencia y sentido para cada uno de los miembros de la propuesta ya que promueve esa capacidad creadora, transformadora y estética inherente a cada ser humano. A partir de la denominación se respetan esas formas particulares de representarse el mundo y todo lo que hay en él. Se permite una socialización y acercamiento más cálidos y menos rígidos. Los nombres de los grupos ocupan un gran proceso de tiempo y de trabajo y son ilimitadas las posibilidades que se generan. Igualmente cada espacio es renombrado de acuerdo con su utilidad, las asociaciones y evocaciones de cada miembro del grupo, las experiencias particulares que desde luego son confrontadas a nivel colectivo y sometidas al ejercicio democrático que implica



igualmente una verdadera práctica de convivencia en permanente proceso de cambio y de discusión.

Este proceso de nombrar y renombrar genera sentido de identidad, lazos de afecto, necesidad de cuidado y respeto, unión y participación. Dice una madre: *“Mi hijo bailaba en el agua, él decía: -es que estamos bailando como los delfines- y hacía un trabajo de cuerpo intenso que me imagino fue desarrollado en el CEL. con Myle...”*<sup>107</sup>.

Esta es la experiencia del nivel 8 narrada por los niños: *“Todo comenzó cuando yo llegué y estábamos votando por los nombres de los cuadernos; el primer cuaderno se llama: Paloma mensajera... y el segundo cuaderno se llama Fantasma escritor y el tercero, diablo de los números...Es que nosotros no queríamos que se llamara igual, cada cosa se llamara diferente como nosotros, que cada uno tiene un nombre... y estamos buscando nombre para donde dejamos los cuadernos, y para nosotros, la tiva, los lápices, el cepillo de dientes tiene que tener un nombre y por eso queremos que todo tenga un nombre”*<sup>108</sup>.

El nombre hace parte, es el rasgo que caracteriza al grupo durante todo un año. Igualmente es objeto de investigación y se inserta dentro del proyecto de trabajo; tanto, que los padres en ocasiones se confunden y piensan que el proyecto a trabajar está basado en el nombre del grupo. Los niños constantemente recuerdan cual fue su anterior nombre y así reconstruyen su paso por la institución. Igual sucede con l@s maestr@s.

Para este año cada grupo posee la siguiente denominación:

---

<sup>107</sup> Ibid.

<sup>108</sup> Registro etnográfico realizado por la profesora Adriana Martínez en el nivel 8 en Febrero de 2000.

- Nivel 2 y 3 Los conejos: Esta denominación obedece un proceso desde el lenguaje pictórico, símbolos como el color y el apoyo permanente de los padres y la maestra. Su tiva es la Madriguera.
- Nivel 4 y 5 Los peces: un proceso similar que incluye la investigación y aporte de los niños y padres. Su tiva es el Mar.
- Nivel 6 Los Lobos: Hacen ejercicios de lecturas y caracterizaciones hasta llegar a la escogencia del nombre. Su tiva es la Cueva.
- Nivel 7 Los Gorriones: Basados en un libro que estaban leyendo en el momento. Su tiva es el Nido.
- Nivel 8 Los Dragones de la Suerte, escogido entre numerosas propuestas; es el personaje de un hermoso libro de Michel Ende. Su tiva es la cueva de fuego.
- Nivel 9 Los Chamanes Maguaré: Basados en las tradiciones y culturas indígenas; este nombre ya había existido en otros años en el C.e.I. Su tiva es la Maloka.
- Nivel 10 Los Ornitorrincos: Su nombre proviene de los fenómenos de la evolución aunque fue un trabajo nuevo para la maestra en su primer año de experiencia en el CEL. Su tiva es la Ornitocueva.
- Nivel 11 y 12 Los Jaguares y Demiurgos: Tiene que ver lo ancestral, lo mágico pero la identidad se pierde un poco.
- Nivel 13 y 14 Como su nombre lo indica son los 1.314 pasos y desean dejar huella.

En los niveles del círculo Gaia el proceso de denominación ha tomado otro sentido o tal vez lo ha perdido. Ellos no sienten el mismo grado de identidad y la maestra debe gestar otras alternativas que permitan un proceso acorde con sus intereses. Parece que el grado de apropiación no es el mismo, lo cual también es evidente en los chicos nuevos de este círculo. Tal vez están buscando formas de identidad distintas y aun las maestras no han logrado evidenciarlas.

Hay que decir por otro lado que escoger el nombre no es fácil, esto también responde a una serie de pasos desde la investigación, la socialización y la votación que en

ocasiones es triste porque no siempre se puede ganar y debe quedar solo una propuesta. También se presentan conflictos entre los grupos, por ejemplo con el nivel 9 y 11 y 12 que al tener el mismo nombre inicialmente tuvieron que llegar a un acuerdo a través de asambleas de grupo.

Otra característica es el juego que se desprende con la denominación. Por ejemplo los Ornitorrincos han signado todos sus espacios y objetos cercanos, con el prefijo Ornito; es decir se habla de la Ornitocueva (tíva), el orninet (cuaderno de circualres), Ornialcira (la maestra) entre otros. Igual sucedió con los Cocolocos en 1998 o con los Astronautas y Extraterrestres en 1999.

L@s chic@s más antiguos en el C.E.L. y también los menos antiguos reconstruyen su historia y experiencias basados en el nombre que su grupo adoptó para ese año. Este es otro rasgo característico de esta acción.

Es por tanto una dinámica llena de elementos relacionado con la convivencia, el conocimiento y la lúdica; que se constituye en discurso creado y a su vez transformado por los chicos e igualmente sistematizado por las maestras.

**- El proyecto de trabajo de cada círculo y grupo:**

La dinámica de construcción de un proyecto obedece a una permanente interacción de los actores de la experiencia. Sin embargo todo el aporte pedagógico es manejado y liderado por el equipo de docentes, en quienes recae toda la responsabilidad de construir ese discurso que orientará todo el trabajo del año escolar; desde luego este es enriquecido y transformado por los estudiantes a partir de sus propios intereses y necesidades; los padres aportan con base en sus disciplinas o formación; por ejemplo un padre músico, realizará talleres de música con los niños, un padre

campista explicará sobre la forma correcta de realizar campamentos, etc. Todo esto es mediado y planeado por cada grupo y círculo junto con su maestra.

De hecho la validez y significación del proyecto radica en su creación y aporte colectivo. (En uno de los aspectos antes mencionados en relación con la interacción y el ambiente se valida a manera de ejemplo esta acción de consolidar el proyecto).

Nuevamente se rescata aquí la acción de nombrar, ya que los proyectos toman su propia identidad gracias al nombre que el círculo les otorga a partir de una lluvia de ideas en la cual se pone en juego la creatividad, la lúdica, la imaginación, hasta llegar a un consenso sobre cuál es realmente el nombre más adecuado. Desde luego cada etapa también posee un nombre, así como las actividades significativas que en estas se desarrollan.

En el caso de los actores del proceso se tiene que, para los padres y madres hay claridad en lo que respecta al trabajo por proyectos; comprenden su posibilidad de integración y evidencian la ausencia de las materias. Ellos evocan aspectos de los proyectos que han trabajado sus hijos de manera muy significativa, rescatan el proceso integral; es decir que se privilegia lo valoral, lo estético, y por supuesto lo cognitivo. También aprecian su participación en este sentido.

Otros padres no tienen muy clara la concepción de proyecto pero, encuentran un gran énfasis en la comunicación y la consideran un elemento vital dentro de la formación del ser humano, pero expresan a su vez carencias fuertes frente a lo matemático.

Expresan por tanto que existe una manera de trabajar alrededor de algo que es el centro. Se enfatiza en el interés de los chicos frente al proyecto ya que de alguna manera ellos son los multiplicadores en casa.

En el caso de los chicos nuevos, hay confusión sobre todo si vienen de una experiencia en donde han trabajado por materias. Para ellos la forma de trabajo es agradable pero no dan muchos detalles al respecto.

En los antiguos se valora mucho el hecho de tener mecanismos tradicionales por ejemplo en el manejo de la lengua escrita (no hacer “planas”) y se tiene en cuenta el proyecto desde la participación y el proceso colectivo que se da en cada grupo. Se dice que en los proyectos se aprenden temas puntuales; se habla de una nueva modalidad: la de los proyectos personales en el caso de los chicos grandes. Esta forma de abordar el conocimiento gusta mucho, es divertida, es lúdica y diferente.

Sin embargo, al tratar de recordar proyectos pasados, los chic@s deben hacer un gran esfuerzo, casi no lo logran; olvidan los nombres de estos, los temas tratados allí, en fin. Lo mismo sucede con los padres y madres que antes que mencionar proyectos hablan de actividades significativas, de aprendizajes concretos para ellos y sus hijos, pero casi nunca de los proyectos.

Con l@s maestr@s se evidencia una gran convicción alrededor de esta práctica, la cual es vista como una alternativa de trabajo orientadora de conocimiento; como una buena posibilidad que permite evadir la forma repetitiva y mecánica del conocimiento.

El proyecto es como una red que hila todo, lo cual no sucede con las áreas en el caso de la práctica tradicional.

Se siente una apropiación muy fuerte por parte de los maestros a nivel conceptual; esto les permite un mayor proceso de evolución, de preguntarse acerca de nuevas posibilidades, como sucede con los últimos niveles que es en donde hay aún muchas búsquedas al respecto de esta concepción globalizante e integral que se pretende con los proyectos.

A pesar de la validez de todas las opiniones de los actores, se considera que la descrita a continuación, reúne muchos de los elementos que supone una Pedagogía de proyectos canalizada en un discurso que orienta, que acompaña y que permite la posibilidad de asombro a los estudiantes. El proyecto como discurso es pues, el pretexto, el texto y el contexto de esta pedagogía trabajada en el C.e.l:

*“Trabajar por proyectos para mí es pues,... como trabajar, como sentarse uno en un tema y con ese tema uno ir trabajando y así uno ir viendo las cosas de otras materias y así Sí? ... eso es trabajar por proyectos y disfrutar al máximo y vivir todo al máximo y pues chévere y aprender todo lo que uno más pueda pero en una forma distinta; para mí eso es trabajar por proyectos”<sup>109</sup>.*

La pedagogía de proyectos supone una acción discursiva muy fuerte que se evidencia en:

- La planeación del proyecto en cada círculo: Desde el comienzo del año cada maestra en su equipo de trabajo, inicia este proceso de interacción. Aquí se permite la puesta en escena de múltiples ideas, sugerencias, hay mucha crítica alrededor de temas como el conocimiento, los contenidos o las dimensiones. Planear un proyecto es una acción netamente colectiva, de confrontación y de consenso, entre maestras inicialmente y después entre toda la comunidad educativa.
- El plan de trabajo que integra contenidos, dimensiones, competencias en cada nivel: Es decir el plan de estudios que requiere de un fuerte proceso de análisis, por parte del grupo de maestras, ya que el proyecto que se diseñe debe potenciar en el

---

<sup>109</sup> Entrevista realizada a un ex alumno del C.E.L. EN Abril de 2000.

estudiante una serie de competencias en cada una de las dimensiones del conocimiento que no se pueden desconocer. Esto reviste una revisión de documentos o fuentes teóricas que enriquecen el proyecto y con estos elementos además de los que se aportan en la socialización al resto del colectivo, se va construyendo el escrito del equipo que plasma toda esta vivencia.

- La sistematización del proyecto del año: Este discurso es uno de los más importantes de la propuesta por cuanto sustenta toda la acción innovadora desde sus inicios, los proyectos que se realizan año tras año, sus potencialidades y debilidades. Sin embargo la acción de sistematizar, no es aun muy fuerte y común a todos los docentes, lo cual se evidencia como una dificultad tanto para l@s maestr@s como para la institución por el gran compromiso que implica su construcción colectiva e individual. Aquí se evidencia el fuerte ejercicio de escritura y de registro que los maestros deben poseer en el marco de una práctica basada en la pedagogía proyectiva. La sistematización tiene en cuenta la visión del docente el cual desde su práctica se convierte en sujeto que indaga, que investiga, se cuestiona su propio quehacer e interactúa con sus compañeros en el mejoramiento de su práctica. Este es un discurso altamente valioso que permite la validación de una práctica innovadora significativa que puede ser objeto de aporte para otras prácticas u otros docentes.

- Los informes individuales o de grupo: Estos dan cuenta de los procesos llevados a cabo por los grupos. En estos se puede evidenciar claramente lo realizado con el grupo desde una visión pedagógica en donde también tienen cabida los padres y niñ@s. Es decir se interactúa por medio estos documentos con el resto de la comunidad educativa.

El informe posee el sello propio del maestro quien desglosa parte por parte del proceso del grupo y del chic@. A su vez sugiere acciones, lanza propuestas y convoca a los padres a la participación directa en el proyecto.

- Las Actas de reuniones (de padres, de círculo, de jornadas pedagógicas): En ellas se registra el trabajo colectivo, el debate, los temas pendientes. Las actas son un elemento muy importante para la sistematización. En ellas se plasman las visiones y posiciones de todos los actores. A través de las actas se establecen compromisos, se planean actividades, se delegan responsabilidades que cuentan con la aprobación de todos los participantes.
- Las Circulares: Se hacen con el propósito de comunicar un evento, una acción injusta, o algo muy alegre que pasó. Las circulares son otra forma de información escrita, individual o colectiva que viabiliza la comunicación e interacción entre los miembros de la comunidad CEL.
- Los Proyectarios: Aquí el docente registra su práctica diaria; planea nuevas actividades, escribe sus dificultades; es decir se confronta consigo mismo. El proyectario, es un discurso surgido de la misma práctica y se complementa con aportes teóricos consultados por el docente.

Este no es un documento estandarizado sino que posee el sello propio del docente, quien es honesto con sus registros y sus anotaciones. El lenguaje que se usa es muy descriptivo y da cuenta de toda la jornada de trabajo. Se plasman también las dificultades, los conflictos con el grupo, las potencialidades de una actividad surgida del proyecto.

Es muy importante registrar las fechas, la etapa del proyecto, el nivel y otros datos que cada docente considere importantes

Pero además, este se divide en tres elementos:



- Lo Planeado: El docente realiza una planeación de lo que será su día de trabajo con el grupo, la cual puede ser abierta a cambios o sugerencias es decir esta se transforma de acuerdo con las circunstancias del trabajo en el aula y los intereses de los estudiantes. Sin embargo esta parte orienta al docente en su labor.

Lo Realizado: Se da cuenta de lo que realmente ocurrió durante el día: los cambios que se dieron, las actividades que se hicieron, las dificultades que hubo, es decir una descripción muy cercana a lo real.

El grupo: Esta parte es muy importante por cuanto se refiere al grupo concretamente. Cuál fue su reacción, cómo respondieron a la actividad, si se presentaron conflictos o situaciones especiales. También se da cuenta del proceso en torno a actividades estructuradas con el grupo, se registran las opiniones de los niños cuando estas son importantes o se necesitan en la sistematización o permiten el seguimiento de un proceso.

Estos son algunos de los discursos surgidos dentro de una pedagogía de proyectos, en donde la palabra cobra especial sentido sobre todo si esta es puesta en común y sometida al debate, a la confrontación y al aporte; lo cual tan solo es posible, si se cuenta con unas formas de interacción muy particulares que privilegien esta forma discursiva tan enriquecedora como compleja, tal como se observará en el quinto capítulo.

En síntesis se tiene que:

La Pedagogía de Proyectos desde la categoría de Interacción Social, como se ha venido constatando hasta el momento, propende por el desarrollo de:

1. Un ambiente cálido mediado por el afecto y la comunicación: El ambiente escolar es como ya se ha visto, uno de los pilares de esta propuesta pedagógica. A través de este se evidencian una red de interrelaciones, que como toda acción humana suponen tensiones y conflictos, pero que igualmente encuentran una manera alternativa de solución. El afecto y la comunicación se hacen presentes en cada instancia aun cuando algunas de ellos como la instancia de padres, debe ser replanteada por cuanto se puede lograr un mayor grado de comunicación que posibilite el desarrollo de aportes valiosos para la propuesta, tal como ocurre con la instancia de maestros y estudiantes.
2. El conflicto como generador de Cambios: Es gracias a las situaciones conflictivas o las tensiones que la propuesta de pedagogía de Proyectos, descubre nuevos caminos. El error es igualmente un elemento pedagógico que permite reconocer las fallas y dar cabida así a la resolución colectiva de los diferentes conflictos. Desde la interacción social el cambio es una característica muy reiterativa y de la misma manera es el conflicto, el cual se enfrenta con la seguridad de quienes saben que ese nuevo camino que no se conoce puede estar lleno de nuevas opciones, nuevos retos y nuevas aventuras.
3. Principios de Autoregulación, Autodeterminación y Autogestión: Estos principios de evidencian en cada una de las relaciones descritas anteriormente. Los actores que comparte una pedagogía de proyectos: Poseen su propio sentido de autodeterminación, a través del cual se valoran como seres humanos, participan del proceso de interacción basados en sus propias convicciones, deciden sus propias acciones y si se equivocan pueden reconocerlo y buscar una solución ante su acción.

Se autoregulan; es decir pueden interactuar con el otro en un ambiente de convivencia común, reconocen sus dificultades, tienen en cuenta los acuerdos y desacuerdos, valoran su espacio de interacción y lo preservan, es decir disfrutan de él sin destruirlo.

Se autogestionan por tanto sugieren actividades propias desde el marco del proyecto, promueven eventos que ellos coordinan o lideran como su proyecto personal o el proyecto general. Poseen capacidad de convocatoria, y descubren la importancia de su actuación pública y social.

Estos principios se hacen posibles tan solo si los Actores han logrado un proceso muy alto de identidad y pertenencia a la propuesta; si los escenarios se fortalecen cada vez más como una dinámica independiente y en constante interacción y si los discursos verdaderamente obedecen al sentir y el hacer de los sujetos y han sido validados y debatidos socialmente.

Y a su vez este proceso solo es posible si se está en un permanente proceso de evaluación, replanteamiento y discusión de este Modelo basado en una pedagogía de proyectos, la cual nunca termina; al contrario siempre está signada por un devenir que trae consigo nuevos elementos, nuevas dificultades, nuevos conflictos, pero también nuevas alternativas.

## CAPITULO TRES

### CONOCER Y PROYECTARSE, LA RELACION DE LOS SUJETOS CON EL CONOCIMIENTO EN EL CEL

El presente capítulo se centra en esa interrelación que establecen los diferentes actores que conforman el espacio del CEL, con el conocimiento, enmarcados en un contexto fundamental, la pedagogía de proyectos, en la que se configura una manera particular de construir y estructurar los conocimientos disciplinares, cotidianos y escolares, evidenciando cómo tal interacción con estos conocimientos, contribuye a la estructuración de sujetos integrales.

Iniciaremos con una conceptualización de las concepciones de conocimiento y currículo que se plasman en el PEI de la institución, y cómo estas fundamentan y dan sentido a lo que se constituye como una construcción de conocimiento particular, con sentido, orientado por la pedagogía de proyectos. En este proceso se evidencia cómo esto se constituye en un complejo flujo comunicacional de consenso en un sistema caracterizado por unos escenarios en los que se dan diferentes relaciones entre los sujetos mediados por sus discursos. Y finalmente proporcionar una idea global de lo que constituye y caracteriza este sistema.

#### LA MONARQUIA DEL CONOCIMIENTO CERRADO

*Hubo un momento en la historia de los hombres y las mujeres que fue crucial, y que habría de tallar grandes mellas en nuestras mentes, al que fuimos abandonados cuando tan solo teníamos cinco o seis años: la monarquía del conocimiento cerrado, un gran reino dominado por una fuerza que lo dominaba todo, un periodo muy oscuro y largo, despojado de contemplaciones,*

*sensaciones, cualquier muestra de sensibilidad era fuertemente castigada y se le desterraba al mundo de las falacias, de lo erróneo. Así, fuimos revestidos con fuertes armaduras de hierro, que nos sirvieron mucho tiempo para protegernos en la lucha por conseguir las más codiciadas riquezas, tesoros que se guardaban en pesados libros, con duras carátulas, en lujosos salones llenos de galerías y galerías, allí se atesoraban los conocimientos más puros que no habían sido tocados por nuestra piel, ni ningún tipo de impureza humana, pues nada podía salir de la armadura y por supuesto nada podía entrar, todo estaba ahí afuera, los grandes números adornaban nuestras metálicas sienes, algunos redondos y otros muy lineales pero igual pesados, los de más alta alcurnia los lucían orgullosos, eran grandes y dorados, pero frecuentemente desarrollaban grandes gibas, entonces, todos creyeron que tenían que desarrollar una muy grande para poder pertenecer a las altas esferas del poder, sin embargo hubo quienes en realidad no podían usarlos pues las grandes orejas de burro que se les habían adherido a la armadura no se los permitía. Pero esta no era la única excentricidad de la época, existían todo tipo de alhajas metálicas para las diferentes partes de la armadura, pero muy específicas, los números por ejemplo, solo se podían llevar en la sien, las sustancias petrificadas, pendían como cabellos y solo como cabellos, las etiquetas de nombres de países y datos historico-geográficos, solo se podían adherir a la espalda.*

*Y en fin estas son solo algunas de las miles de cosas que vivieron y vivimos muchos hombres y mujeres por largos periodos de nuestra vida, hay quienes estar allí hizo tanto daño que aún van por las calles con su vieja armadura rechinante que le impide volar y crecer.*

*Maritza Quiroga.*

“Aunque jugábamos en el descanso y vivíamos grandes aventuras con nuestros amigos y amigas, la escuela nunca dejó de parecerme tormentosa, con todas esas cosas que había que aprenderse y todos los trabajos que copiar y recitar otras tantas, y ahora después de tanto tiempo yo ya no me acuerdo de nada”, son las típicas expresiones que suelen salir de las personas que han terminado sus estudios escolares; entonces, es cuando se piensa que pudo haber sido mejor, y que repetir tanto no era tan necesario y que efectivamente en los últimos tiempos se ha revaluado este sistema tratando de hacer procesos cada vez más ricos y productivos.

Una de las tareas ha sido derrotar la monarquía del conocimiento cerrado, pues como cultural e históricamente se le ha dado una relevante importancia a la razón, explicitándola como la característica fundamental de lo humano, trayendo de la mano toda una estructura racionalista, que se ve glorificada en lo científico, es por lo que la escuela, también busca fundamentarse en ello, y en consecuencia, el único conocimiento que se validaba en ella es el científico, que como saber especializado tiene unos criterios que lo validan:

*Este énfasis progresivo en el método científico se ha dado bajo dos suposiciones generales, implícitas o explícitas... a) que el método científico, ya sea a través de la verificación, la corroboración, o la negación de la falsificación, revela, o al menos connota, una realidad objetiva que existe independientemente de lo que los observadores hagan o deseen, incluso si no puede ser conocida por completo; b) que la validez de las explicaciones y declaraciones científicas se apoya en su conexión con dicha realidad objetiva”.<sup>110</sup>*

Desde tales visiones objetivistas de la realidad, el conocimiento científico resulta ser el más adecuado ya que independientemente de lo que los observadores piensen, sientan

o hagan, esto no interviene en su elaboración, puesto que el conocimiento visto así es el resultado de encontrar en ese universo único y preexistente, unas leyes, teorías, principios y en fin todo un conjunto de explicaciones, que lo puede predecir, y hacer representaciones fieles de él. Lo cual es elaborado por científicos desde una racionalidad única, característica de la especie humana.

Es desde esta óptica, que la escuela convencionalmente ha considerado el conocimiento, como una lista de datos e informaciones que están previamente establecidas y que son los fundamentos de la actividad científica, donde se pretende fundamentar y validar la escuela, tanto en el *cómo*, como en el *qué* “enseña” a sus alumnos.

Este tipo de visión de ciencia ha sido, fuertemente criticada por Edgar Morín<sup>111</sup> desde su paradigma de la complejidad y la caracteriza entre otras por ser descontextualizada, fragmentada, hiperespecializada y negadora de los sujetos. Su falta de contextualización radica, en el hecho de que al conceptualizar el objeto de estudio, al transformarlo en una abstracción, aislándolo, lo separa del medio en el cuál este se origina y le da los caracteres especiales, que lo conforman, eliminando la relación existente entre el objeto y su medio. Así se opera de manera simplista y disyuntiva, fragmentando el sentido de la realidad, pues esta no puede ser vista en su globalidad y complejidad. Al separarse por disciplinas, cada vez más específicas, a lo que denomina hiperespecialización, permite a los especialistas moverse cómodamente en sus conocimientos específicos, pero al ser cerrados y al no vincularse con un contexto más general, caen en un tipo de pensamiento simplificador de la realidad, por lo que termina desconociendo aquello que no es su especialidad.

---

<sup>110</sup> MATURANA, Humberto. **La realidad: ¿Objetiva o Construida?**, Universidad Iberoamericana, Barcelona. 1996. Pag 63.

Se plantea una negación del sujeto, desde el hecho de que exista una realidad independiente de él, desconociendo toda su capacidad creadora e interventora de su medio, que además devalúa a obstáculo sus emociones, sus sentires, sus características sociales y culturales, pues como el conocimiento científico se considera objetivo, entonces, el sujeto debe ser imparcial y no debe influir en las explicaciones y discursos que encuentra.

Y es precisamente desde esta perspectiva en la que se nos presentó la monarquía del conocimiento cerrado, pues las relaciones que se establecían entre los sujetos y el conocimiento, eran de simple servicio a un monarca, por un lado estaban los profesores que servían sumisamente al amo ciencia, donde su tarea era desempeñarse como el puente que permitiría a los alumnos ir de su estado de ignorancia y error, al tan deseado conocimiento científico, conocimiento verdadero, consolidándose como los portadores de la verdad, que les daba su carácter de profesores y a través del cual podían ejercer su poder. Al ser el conocimiento, el elemento propósito de la escuela, este predominaba sobre los sujetos y estos últimos se convertían en objetos sobre los cuales, el profesor, que poseía el saber, efectuaba una acción educadora. Así también los padres que se inscriben en este contexto, representan una sociedad que le ha dado tal carácter a la escuela, y por ello, su preocupación central radica en qué tanto saben sus hijos de lo socialmente aceptado, como requerimiento.

## PROYECTÁNDONOS HACIA UN CONOCIMIENTO MÁS ABIERTO

Antes de entrar a desarrollar la propuesta que se plantea desde la pedagogía de proyectos en el CEL, trataremos de aclarar desde dónde se ha pretendido fundamentar

---

<sup>111</sup> GONZALEZ, Sergio. **Pensamiento Complejo, Mesa Redonda Magisterio, Santafé de Bogotá, Pag. 34 a 42.**



la manera como conocen los chicos y chicas en el desarrollo de un proyecto, partiendo desde lo que se considera como conocimiento.

Tratar de desligar la escuela de lo que tradicionalmente ha concebido como conocimiento implica que este sea visto de una manera diferente, puesto que si el único objetivo de ella no es el conocimiento de tipo científico, entonces ¿qué se debe enseñar y aprender en un proceso escolar?.

Desde la óptica de Maturana, se plantea que lo que denominamos comúnmente como conocimiento, esta relacionado con explicaciones, declaraciones y acciones que usamos frente a preguntas y situaciones en las que se requieren, y que nos movemos en la vida diaria entendiendo que lo que hacemos y declaramos está dado desde lo que conocemos, pero que lo que aceptamos como conocimiento en nosotros mismos y en los demás esta determinado por unos criterios de validez desde los cuales evaluamos tales acciones, declaraciones, explicaciones, y las podemos considerar o no como conocimientos, en términos de Maturana esto sería:

“Por consiguiente, aquello que nosotros los observadores connotamos o denotamos con la palabra cognición... debe revelar lo que hacemos o cómo operamos en esas coordinaciones de acciones y relaciones cuando generamos nuestras declaraciones cognitivas. El hecho de que en la vida diaria actuemos comprendiendo implícitamente que la cognición tiene que ver con nuestras relaciones interpersonales y coordinaciones de acciones queda claro que si vemos que sólo aceptamos la cognición en los demás y en nosotros mismos cuando aceptamos las acciones de los demás o las nuestras, como adecuadas debido a que satisfacen el criterio de aceptabilidad específico que nosotros aceptamos para lo que constituye ser una acción adecuada en el dominio de las acciones en cuestión.”<sup>112</sup>

---

<sup>112</sup> MATURANA, Humberto. Obra citada. **Pag 66.**

Así no necesitamos de una validación externa, que nos determine si lo que observamos es válido como conocimiento o no, ya que tenemos nuestro propio criterio de validación, que está dado por lo que consideramos “acciones adecuadas (distinciones, operaciones, comportamientos, pensamientos o reflexiones)” en el dominio específico en el que se da tal conocimiento. Por lo tanto, la ciencia se inscribe aquí como un dominio particular que tiene sus propios criterios de validación científica; por lo tanto, deja de ser la única verdad, para ser un dominio particular, que ha sido adoptado por algunos, que son los productores de conocimiento científico, por ello, no todo a lo que llamamos conocimiento, tiene que ceñirse a estos criterios, sino que entrarían a considerarse aspectos de tipo histórico, social, cultural que le darían a cada sistema cognoscitivo los criterios sobre los cuales fundamentarse para estructurar sus criterios de aceptabilidad y por tanto, su conocimiento. Siendo la escuela un sistema particular, dentro de la sociedad en general, este se configuraría como un sistema cognoscitivo particular caracterizado tanto por el contexto como por los sujetos que lo constituyen, y que por ello configura un conocimiento particular, el conocimiento escolar, con sus propios criterios de validación.

“Por consiguiente, existen tantos dominios cognitivos como dominios de acciones adecuadas (distinciones, operaciones, comportamientos, pensamientos o reflexiones) que los observadores acepten, y cada uno de estos está constituido y definido operacionalmente en el dominio de experiencia del observador bajo el criterio que él o ella utilice...”<sup>113</sup>

En este caso los criterios de aceptabilidad que usa el sujeto, están dados por el tipo de estructuración en su sistema de pensamiento, que ha sido construido a lo largo de su vida desde el plano empírico o experiencial y el simbólico o lingüístico - verbal, dados

---

<sup>113</sup> MATURANA, Humberto. Obra Citada. Pag. 67

por su contexto, donde se han establecido relaciones y principios con los que se aproxima a conocer y recibir el mundo y que se van transformando en la medida en que se vayan dando cambios estructurales en el sistema y a su vez los criterios se vayan complejizando.

Por lo tanto, creer que somos seres vacíos que pueden ser llenados con estructuras ajenas y que de hecho, tales estructuras no tienen una significación relevante, para el individuo mismo, pues no constituyen parte de su operar, es incoherente y pretencioso. Puesto que no existe una realidad allá afuera de objetos o cosas “que uno capta y se los mete en la cabeza”. De esta forma, como el tipo de estructuración de pensamiento de cada individuo está dado desde la vivencia tanto desde lo empírico como lo simbólico, y de las relaciones que surgen entre estos, para que se de transformaciones en este se deben dar situaciones en tales planos, altamente significativas, que logren transformar, enriquecer o sustituir partes de tal estructura.

Esto nos proporciona las primeras luces sobre las cuales iremos estableciendo el tipo de relación que establecen los sujetos con el conocimiento, en el trabajo desarrollado en el CEL. En un primer momento, concebir el conocimiento como una construcción de tipo histórico, social y cultural, que tiene una relación directa con los sujetos, pues son ellos quienes lo validan, implica que se relacionen de manera diferente, y para ello se requiere de unas condiciones igualmente diferentes. Frente a esto, el CEL se caracteriza por tener un currículo abierto y pertinente, que se complementa con la pedagogía de proyectos que es el eje desde donde se da la innovación.

## CONCEPCIONES DE CURRÍCULO DESDE EL PEI

En el PEI que orienta las prácticas educativas de la institución, esencialmente de los maestros, se adopta la estructuración de una propuesta curricular y metodológica coherente con la visión de ser humano integral que también se plantea allí como un fuerte principio. Así pues, se asume una concepción curricular que orienta el Proyecto Educativo del CEL definida así:

*“Si tenemos en cuenta una de las definiciones del concepto de currículo, según la cual éste corresponde a “una tentativa para combinar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”<sup>114</sup>, podremos reconocer el carácter amplio o abierto que debe poseer un currículo. Otras definiciones también superan las restricciones de currículo a programas de instrucción, señalando que “el currículo es en esencia un plan de aprendizaje”<sup>115</sup>, o “el eslabón entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela y la educación, entre el conocimiento o la cultura heredados y el aprendizaje de los alumnos, entre la teoría (ideas, supuestos y aspiraciones) y la práctica posible, dadas unas condiciones”<sup>116, 117</sup>.*

Adoptar un diseño curricular que pueda dar respuesta a las necesidades del contexto y de los sujetos para los cuales se proyecta, requiere de alternativas de estructuración más flexibles, que medien entre lo que el maestro considera conveniente que el chico deba construir durante el proceso de formación, “conocimiento escolar deseable”, y lo que el chico siente como interesante.

<sup>114</sup> STENHOUSE, L. **Investigación Y Desarrollo Del Currículum**. Morata, Madrid, 1984.

<sup>115</sup> TABA, Hilda. **El Desarrollo Del Currículum: Teoría Y Práctica**. Troquel, Buenos Aires, 1974.

<sup>116</sup> GIMENO, Sacristán, **Teoría De La Enseñanza Y Desarrollo Del Currículum**. Anaya, Madrid, 1981.

<sup>117</sup> CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD. “Síntesis Del Proyecto Educativo Institucional”. En revista *Alterando*. No 1, CEAL. Santafé de Bogotá, 1998. Pag 5.

*“el conocimiento escolar desable, es decir, sobre el conjunto de conceptos, procedimientos y valores cuyos significados se considera conveniente, aunque no imprescindible, que los alumnos construyan durante el proceso enseñanza – aprendizaje, aceptando y respetando, al mismo tiempo, la posibilidad de formulaciones y significados diversos.”*<sup>118</sup>

Es por ello que el CEL sugiere como alternativa una concepción de *currículo abierto y pertinente*<sup>119</sup>, que además de responder a tales requerimientos, resulta coherente con la idea que se ha venido manejando de conocimiento, pues este no está preestablecido y delimitado por una gran cantidad de colecciones temáticas, delimitadas desde un parámetro externo y generalizado, que no tiene en cuenta particularidades, en el que difícilmente un sistema cognoscitivo particular podría entrar a construir sus propios conocimientos, como es el propósito.

Un currículo abierto y pertinente, es caracterizado desde el PEI del CEL, como un diseño curricular flexible, *“flexibilidad o capacidad de apertura”*<sup>120</sup>, que pueda dar respuesta a las necesidades de los sujetos a quienes se dirige el proyecto educativo, generando diversas alternativas y muchos canales que permitan introducir adecuaciones y transformaciones al proceso; para lo que se debe asegurar que existan mecanismos que permitan que el proceso pueda ser evaluado y retroalimentado en el curso de su ejecución y que los ajustes y modificaciones puedan ser aplicados o que generen nuevas alternativas. Al configurarse como un diseño curricular flexible permite que los sujetos que lo ejecutan puedan estar en una continua construcción, *“construcción creativa y permanente”*<sup>121</sup> de los lineamientos sobre los cuales se desarrolla el proceso educativo, en respuesta a sus necesidades e intereses.

---

<sup>118</sup> GARCIA , J.E. y GARCIA, F.F. “Investigando Nuestro Mundo”. En Cuadernos De Pedagogía, 209. Citado Por PORLAN, Rafael. **Constructivismo Y Escuela. Diada, Sevilla, 1997. Pag. 162.**

<sup>119</sup> CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD. 1998. Obra citada. Pag.5

<sup>120</sup> IDEM

<sup>121</sup> CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD. Obra Citada, Pag. 5

Además de responder a las necesidades de los sujetos este debe estar en la capacidad de responder a las necesidades, intereses y expectativas del contexto local, regional y nacional, "*Contextualización socio-económica y cultural*"<sup>122</sup> respondiendo a las particularidades culturales producto de determinaciones regionales o locales que establecen diferencias importantes, que hay que considerar en el diseño del proyecto educativo. La contextualización del currículo implica desarrollar permanentemente procesos diagnósticos e investigativos orientados a lograr un mayor conocimiento de los contextos, sus necesidades, sus procesos propios de aprendizaje, etc.

Por tanto, un currículo que reconoce a sus sujetos desde sus intereses y necesidades y desde el contexto en el cual se relacionan, permite a la escuela configurarse como un sistema particular, en el que el tipo de conocimiento que se construye no está ligado a estructuras externas, que se anexan a la vida escolar sino que son el producto de ella misma. Por ello el sujeto constituye aquí un elemento importante, sin caer en un enfoque espontaneísta o activista, donde el centro es el alumno, sino que son todos los sujetos participantes, los que construyen el proceso desde su diseño y planeación, hasta la ejecución, evaluación y sistematización.

*"La participación de los sujetos (padres y madres de familia, maestros(as), niños y niñas, etc.) en la toma de decisiones sobre el qué y el cómo del proceso educativo que les corresponde desarrollar en compañía de otros agentes educativos es imprescindible para asegurar el compromiso con el proceso y la apropiación de la educación que se construye colectivamente"*<sup>123</sup>

Asumiendo entonces el currículo como un proceso mediador, este se configura también como el que permitirá a este sistema particular, caracterizado por unos conocimientos y

---

<sup>122</sup> IDEM

valores específicos de la cultura de los sujetos participantes integrarse con los conocimientos y valores universales.

## **LA PEDAGOGÍA DE PROYECTOS, UNA CONCRECIÓN DEL PROCESO CURRICULAR**

La opción que ha tomado el CEL para concretar un currículo con las características que hemos mencionado, ha sido la pedagogía de proyectos, y no alrededor de asignaturas o áreas. Al respecto el asesor pedagógico del CEL, dice:

*“... esa estructuración del currículo alrededor de proyectos se hace en el CEL a través del proceso de planeación colectiva, en donde el papel fundamental lo tienen las maestras en el diseño y planeación del proyecto y el proyecto se constituye en el proceso eje del desarrollo curricular en el año electivo, o sea estudiar en el CEL significa planear, diseñar, ejecutar, evaluar y sistematizar un proyecto, eso le da una connotación distinta a la permanencia de los sujetos en el CEL.”<sup>124</sup>*

Por tanto, el currículo adoptado no está predeterminado, es más bien cambiante, se va transformando de acuerdo al proyecto que se planea para cada año, que depende de los intereses de las maestras, de lo que les parece interesante realizar, así como de lo que ellas evidencian como necesidades en los chicos de acuerdo a los procesos que estos hallan llevado. De la misma manera se consideran los gustos y características de los grupos, y de lo que ellos manifiestan les gustaría trabajar al siguiente año, de lo que se trata es de consensuar entre los diferentes intereses que tiene la comunidad en general y por ello se hace una planeación colectiva, que tiene un espacio de dos semanas antes de

---

<sup>123</sup> IBID, Pag. 6.

iniciar las clases en las que las maestras se sientan en colectivo a planear el proyecto por el cual se regirán sus practicas educativas.

Aunque la planeación es bastante rigurosa y requiere que las maestras prevean los procesos que se van a seguir, las rutas que se van a tomar, esto no constituye que los proyectos sean fuertemente rigurosos o cerrados, desde la óptica de unos padres el proceso se ve así:

*“...me llama mucho la atención de los proyectos es que en el caso de la niña... se involucra en el proceso me imagino que los demás niños de igual manera lo hacen y procesan que van como acomodarse al proyecto y a la medida que van acomodándose van como disparando distintas cosas, ¿no?... que al mirarlas uno como en una primera vista pareciera como mm... que digo yo como despelotadas, pero ya cuando las mira al fondo, las ve articuladas”.*<sup>125</sup>

Esto se refleja, ya que los proyectos, se ven atravesados por la espontaneidad y la incertidumbre, que le da cada uno de sus actores, pues cada cual, lo vivencia y redimensiona y posibilita el enriquecimiento, mediante la gestión de propuestas, investigaciones y acciones singulares y particulares, y que, por tanto, termina siendo un espacio de consenso, en el que cada uno se ve llamado a poner de sí, una parte en esta construcción colectiva permitiendo lograr un sentido de identidad y pertenencia plural y que imprime un significado a la construcción de los procesos y dinámicas que allí se viven.

*“Con la adopción de este enfoque se busca avanzar hacia la consolidación de un modelo pedagógico integrado, que reduzca las fronteras o delimitaciones fuertes entre el conocimiento escolar y el conocimiento no escolar, entre la escuela y la comunidad, entre las diferentes áreas del saber y los diferentes ámbitos del desarrollo humano, y que*

---

<sup>124</sup> Entrevista al Asesor Pedagógico del CEL, Abril de 2000.



*debilite el fuerte control que sobre el proceso pedagógico tienen los superiores jerárquicos sobre el maestro y éste sobre el alumno.”<sup>126</sup>*

A diferencia de la organización convencional que se le da al currículo, áreas y materias, aquí tal organización se hace alrededor de un proyecto, donde no hay cabida para la segmentación, pues se trata de darle un sentido globalizado en el que podamos tratar de asumir una situación, un tema o un problema en particular, pero de manera integral tal como se vivencia, así como lo manifiesta una maestra:

*“El proyecto tiene una dimensión holística, que le permite a todas esas dimensiones integrarse... yo ya no puedo concebir que lo matemático sea un cajoncito, ahí aparte, yo ya no lo puedo ver así y el mismo proyecto lo evidencia”.<sup>127</sup>*

Lo que se pretende es que los conocimientos no sean estructurados en campos disciplinares independientes sino que estos se integren en un solo hacer. O como lo manifiesta un egresado del colegio que estuvo en el proceso siete años:

*“Pues en cada proyecto, veíamos como que de todo un poquito, como que el proyecto reunía, todas las materias en el tema que estábamos trabajando, si, entonces, pues lo que fuera el proyecto, entonces ahí en el transcurso del tiempo, íbamos viendo de todo de una forma distinta, porque no decíamos, listo esto es español y vamos a ver español. Lo veíamos a veces sin darnos cuenta”.<sup>128</sup>*

No se establecen áreas sino un proyecto general en el que convergen todos estos dominios cognoscitivos, de acuerdo a un desarrollo propio del proyecto.

---

<sup>125</sup> Entrevista a unos padres de Familia del nivel 5, abril de 2000.

<sup>126</sup> CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD. Obra Citada. Pag. 9.

<sup>127</sup> Entrevista a maestra del nivel 8, Abril de 2000

Aunque en la pedagogía de proyectos no se expliciten los diferentes dominios experienciales en los que se pueden generar conocimientos, pues hacen parte del mundo en el que todo esta contenido, aún así, estos son tenidos en cuenta en el momento de la planeación de los proyectos, no como los requisitos de las áreas para cada nivel, sino desde las posibilidades que puede brindar el nuevo proyecto en las diferentes dimensiones del desarrollo de los chicos: cognitivo, valoral, ético, estético, espiritual, comunicativo, socioafectivo, que funcionan como sistemas que se interrelacionan y no como sectores que se desarrollan independientes. Dentro del desarrollo cognitivo, aparecen tres dimensiones fundamentales: lenguajes, pensamiento lógico matemático, realidad social e interacción con la naturaleza. Donde se ven reflejadas las diferentes áreas del conocimiento, pero desde una visión transdisciplinar, es decir, se difuminan los límites disciplinares para crear nuevos conocimientos, que permiten tener visiones globalizadoras de los sucesos. Se trae todo en conjunto, sin tratar de hacer discriminaciones.

A manera de ejemplo podemos considerar, la experiencia que sistematizó una maestra alrededor de un trabajo que hizo a cerca de las nociones de tiempo, con l@s niñ@s del nivel 8 en el marco del proyecto "Vendedores de Asombros", un proyecto con énfasis en el lenguaje matemático, que buscaba redimensionar lo matemático a otros planos del saber:

*"Tocamos muchas veces en clase, ese tema sin proponérselo; por ejemplo, el tiempo en el cine, el tiempo ambiental, la duración de una cinta, la ordenación de la jornada de trabajo, las cronologías, los eventos históricos, las narraciones orales, la literatura, las investigaciones con los padres y madres para el proyecto, en fin. Por ello me convengo más de la integralidad del conocimiento desde un proyecto es decir, una actividad se estructura para una dimensión determinada (tiene un énfasis), pero implica a su vez a las*

---

<sup>128</sup> Entrevista a egresado del CEL, Abril de 2000

*otras y ello debe ser aprovechado por el maestro”.*<sup>129</sup>

Los procesos de construcción de conocimiento, requieren en este tipo de pedagogía, la necesidad de una significación distinta, trascendiendo la mera información, hacia la potencialización de las distintas dimensiones del desarrollo humano, en cuanto a su pensamiento, su capacidad de expresión, apropiación de su realidad social y natural y el reconocimiento de sí mismo y del otro, y de todo aquello que lo potencializa así como sus herramientas de pensamiento, es decir, su capacidad de percepción, de análisis, de crítica, de argumentación, contrastación, como la constitución de seres autónomos, críticos y reflexivos, que se complementan y se construyen en un entramado indivisible.

Frente a esta característica, se le preguntó a una maestra que trabajó hace algún tiempo en el CEL:

*“-Entrevistadora: ¿y qué tipo... podría caracterizar lo tipos de conocimiento, que genera un proyecto que se trabaja en el CEL, que se trabaja conocimientos...?”*

*-Maestra: pues eso va de acuerdo a lo que se trabaje en los proyectos, lo que yo hago más énfasis es que en los procesos que se desarrollan en los niños, más que conocimientos por ejemplo he... que el niño desarrolle su capacidad comunicativa y que no importa el proyecto, entonces los niños aprenden a argumentar sus idea, a exponerlas, a debatirlas, a confrontar los puntos de vista, a escuchar al otro... eso no solo va a suceder con “Cinema Paraiso”, ni con “Maloka”, con “Mandala”, con... y después cuando yo tenga que enfrentarme en diferentes espacios pues voy a tener estas posibilidades que yo he ganado con los proyectos”.*<sup>130</sup>

Y desde lo que ve un egresado frente a lo que el siente debe aprender en el colegio dice:

<sup>129</sup> MARTINEZ, Adriana. “Descripción De Una Experiencia”. En Revista Alterando. No 2, CEAL, Santafé De Bogotá, 1999. Pag. 41.

<sup>130</sup> Entrevista a maestra retirada del CEL, abril de 2000.

*“pues si es lo que yo siento que uno tiene que aprender, no tanto de memoria chin, chin, todo, sino como solo a poder crear sus propios pensamientos y a poder tomar sus propias decisiones, es decir tal es tal cosa, es tal respuesta, así uno se equivoque pero pues de los errores uno como que va aprendiendo”<sup>131</sup>*

Así la pedagogía de proyectos, tiene una cualidad muy específica y es la proyección, pues no tiene objetivos pedagógicos de carácter inmediato, es decir, no pretende que se den procesos de pensamiento terminados, sino que se configura este como un proceso a largo plazo donde cada año se puede volver sobre lo que se ha trabajado anteriormente para redimensionarlo, complejizarlo, darle un contexto diferente, de tal manera que en su sistema de pensamiento, las nociones, conceptos, las habilidades, sus principios valorales, éticos, todo lo que es el chico o la chica en su dimensión integral entra en juego todo el tiempo, podría decirse que el proceso puede visualizarse como en forma de espiral, donde se vuelve sobre lo mismo pero no en el mismo punto, ya que los chicos crecen, cambian, así como las situaciones y los contextos, proyectos, son diferentes. Por lo que más que enseñar unos contenidos particulares, se pretende formar en ellos, aptitudes y actitudes para la vida.

Esta característica tiene un punto de encuentro con la propuesta que hacen algunos autores que plantean cambios en la educación científica base, bajo la analogía de la educación y la colonización de un territorio:

*“el problema educativo es mucho más amplio que el de señalar caminos seguros, o dar contenidos técnicos específicos y no obstante necesarios: es sobre todo, el de ayudar a niños, jóvenes y adultos a encontrar unas estrategias de colonización cognitiva. Por estrategia de colonización se puede entender un modo de conquista progresiva y gradual*

---

<sup>131</sup> Entrevista a egresado del CEL abril de 2000

*asociada a recorridos “exploratorios”, de todo tipo, pero también un retroceso continuo; a un volver a poner en cuestión aquello que se ha hecho para organizarlo de nuevo, a un estar en condiciones de servirse también de aquello que ya se posee, adaptándolo para responder a nuevas exigencias, a un deseo continuo de mejorar el “territorio”, etc. y la cosa que se debe enseñar (porque se puede enseñar y se enseña) es precisamente esa técnica de volver a incluir siempre todo en el juego de manera constructiva, y no destructiva.”<sup>132</sup>*

Del tal manera, los proyectos determinan el currículo, pero que no es el mismo todos los años ni para todos los círculos (grupos de niveles), precisamente por que son poblaciones con características distintas. Además de esto, aunque los proyectos pueden dar cuenta de muchos de los *conocimientos deseables*, aún así, no lo abarcan todo, por lo que paralelamente a él, la maestra desarrolla actividades estructuradas que tienen un fin particular, desarrollar los temas que se consideran indispensables y que, por no abarcarse desde el proyecto, tienen su propio espacio, sin olvidar el sentido de un proceso constructivista e innovador marcado desde los proyectos. Al respecto una maestra manifiesta:

*“...la dificultad de dar respuesta a todo lo que se supone debe trabajar un chico en determinados años, eso es como lo que yo siempre he pensado que uno no puede forzar desde los proyectos, entonces uno no puede por ejemplo si esta hablando del proyecto del petróleo entonces contar petróleo, leer sobre el petróleo, cantar sobre el petróleo todo eso porque además eso no es un proyecto y entonces cómo voy a forzar si no sale algo matemático entonces tengo que contar, si es un proyecto sobre el libro entonces contar libros, de eso no se trata.”<sup>133</sup>*

Las actividades estructuradas son tan importantes que ya en los niveles del círculo gaía

---

<sup>132</sup> ARCA, M. GUIDONI, P. MAZZOLI, P. Enseñar Ciencia. Paidós, Barcelona, 1990. Pag. 24.

(11 a 14), toman un espacio más particular, configurado como lo que se denomina aquí *temas y problemas*, dirigidos por varios maestros de acuerdo a sus potencialidades, que aunque es un poco más específico no pierde el carácter integrador y transdisciplinar de los proyectos generales.

*“pero ya cuando pasa como al nivel del bachillerato como que hay una exigencia mayor una exigencia académica mayor entonces uno tiene que responder a muchas cosas y esas otras no están involucradas en el proyecto, no hay que forzarlas entonces hay que inventarse algo para dar respuesta entonces lo que uno se inventa en este caso se llama Temas y Problemas, pero que además es muy lindo, yo como maestra innovadora y también con las maestras que yo trabajo entonces la propuesta es si voy a trabajar un tema nunca lo voy a trabajar de manera magistral, nunca lo voy hacer de manera tradicional, por más puntual que sea el tema.”*

Del mismo modo estos se complementan con una serie de variaciones en los proyectos; en todos los círculos además del proyecto general existen los proyectos de área, en lo referido a las artes, música, danza, teatro y plásticas y trabajos específicos como en inglés e informática. Estos no son manejados en las mismas dimensiones que el proyecto general, pero guardan algunas semejanzas como el trabajo desde los intereses, la flexibilidad y el sentido de proyección.

En el círculo Gaía se incursiona este año con los proyectos personales, que son una réplica del trabajo que se hace regularmente a escala general, sino que aquí toman una dimensión más personal, dada por cada uno de los chicos desde sus intereses y expectativas, creándolo y desarrollándolo con la orientación de su maestra y algunos agentes externos que le aportan elementos en su desarrollo.

---

<sup>133</sup> Entrevista maestra nivel 13 y 14. Abril de 2000

Los proyectos personales han tenido gran impacto en los chicos, quienes se sienten muy identificados con sus proyectos personales, pues son ellos mismos quienes escogen los temas centrales, y los justifican desde sus intereses y sus particularidades:

*“un ejemplo concreto es la alquimia, entonces Sarita el año pasado estuvo según lo que me contaban muy interesada en el tema y entonces lo convirtió en su proyecto personal, y Estefanía muy encarrutada con las hadas y los duendes lo convierte en su proyecto personal, Jeronimo por ejemplo que es un chico, digamos, al nivel del arte, de expresión de esas manifestaciones decide que su trabajo tiene que ser el comic entonces como que también son los estilos propios de ellos lo que es posible trabajar”<sup>134</sup>*

Este tipo de proyectos tienen como dos tendencias, una que es la de desarrollar a través de él un tema específico sobre ciencia, arte o sobre los intereses propios de los jóvenes como los géneros musicales, Rap, Ska, o Sexualidad, y los que se enfocan a concretar un propósito específico, como construir un Fombox (rampas para montar tabla), así los proyectos personales son de gran variedad. Algunos de los temas que se desarrollan también provienen del trabajo de años anteriores en el colegio, como el Proyecto Cinema Paraíso desarrollado en 1998, y que ahora los chicos que participaron en él, retoman algunos aspectos y los convierten en su proyecto personal, aparecen entonces los proyectos “los últimos veinte años del cine” y “el cine animado”.

*“...los proyectos personales, también tienen temas puntuales, si?, entonces por decir Africa es un tema, digamos puntual que lo hemos tratado de hacer es que... el chico que tiene su proyecto personal en Africa, entonces él esta aprendiendo mucho sobre Africa, pero a mi no solo me interesa que construya su proyecto, que haga toda la planeación formal que uno hace en la planeación del proyecto, que consulte y desarrolle su propuesta teórica, sus actividades sino que también logremos involucrar a los chicos del grupo a*

---

<sup>134</sup> Entrevista maestra del nivel 13 y 14. Abril de 2000

*trabajar el tema de África, entonces hacemos una clase del tema del África pero no solo lo manejo yo sino que ya con el apoyo del chico del proyecto personal entonces lo hacemos...*<sup>135</sup>

Los proyectos personales le han dado nuevas dinámicas al trabajo que se hace en el círculo Gaia, y cuentan con gran aceptación en los chicos por lo que se consolida como una alternativa que considera y dimensiona las necesidades y características de los jóvenes y así mismo enriquece los demás espacios como el Proyecto General y Los Temas y Problemas.

Otro de los aspectos importantes que caracterizan la pedagogía de proyectos, es el tipo de evaluación que se hace en todos los espacios ya que esta no implica la aplicación instrumentos para tal fin, sino que se considera una evaluación de carácter permanente y cualitativo.

Los maestros están en un constante proceso de evaluación con sus chicos, la evaluación tiene varios componentes, pues esta no solo esta a cargo del maestro, sino que todos los individuos evalúan y son evaluados, así como las actividades que se realizan, que son evaluadas por las maestras, apoyadas en la evaluación que han hecho los chicos. La evaluación, por un lado se enfoca hacia lo individual, hacia los procesos personales, no existen parámetros generales que globalizen los procesos y por otro lado esta lo colectivo, pues la comunidad en general emite juicios permanentemente de lo que se esta vivenciando.

Así, los chicos por su parte se autoevalúan, sus compañeros también los evalúan y finalmente la maestra recoge todo lo que ella ha observado, en las relaciones con los demás, en sus actitudes y aptitudes, en sus diferentes desempeños, sus conocimientos,

---

<sup>135</sup> Entrevista maestra del nivel 13 y 14. Abril de 2000



que van siendo recogidos diariamente en su proyectario, en lo que se basa para dar su concepto en los tres informes escritos que se dan a lo largo del año. Al igual los maestros se autoevalúan y sus compañeros y alumnos también los evalúan, en cuanto a la práctica pedagógica, las relaciones con la comunidad escolar en general, sus desempeños, aciertos y desaciertos. En general, hablar de evaluación en el CEL es hablar de fortalezas y debilidades, de todos sus actores y de todas las actividades que allí se realizan.

La evaluación es de carácter cualitativo y esta referida a los procesos básicamente, aunque los resultados son tomados en cuenta estos no son los únicos parámetros que se consideran, pues en ocasiones los procesos terminan siendo más valiosos que los mismos resultados.

El CEL, está configurado como una escuela no graduada, pues no se requiere de aprobar unos requisitos para avanzar de nivel, este no es un sistema rígido de grado a grado, ni se usan evaluaciones con el propósito de definir la promoción. Pues cada chico tiene su propio proceso y no se establece que todos los chicos que pertenezcan a un determinado nivel lleven un mismo proceso, así como no hay proyectos iguales tampoco existen chicos iguales, cada uno es único y, por tanto, tiene procesos diferentes.

## **EL CEL, LA PEDAGOGÍA DE PROYECTOS Y LA RELACION SUJETOS - CONOCIMIENTO**

La relación que pueden tener los maestros y los chicos y chicas con el conocimiento, está dada por el tipo de participación que tiene cada uno de ellos, en este proceso de

construcción de conocimientos, que está dada desde las características que definen a cada uno de ellos, desde lo que son y desde su accionar, que se da en unos escenarios particulares donde confluyen cada uno de estos actores, con sus diversos discursos, que configuran un complejo entramado, en el cual el proyecto entra desde luego a ser parte de este, como el hilo que permite entretejerlo, como un sistema altamente comunicativo y afectivo, como el nicho en el que se dan los diferentes procesos de construcción de conocimiento.

Para comprender de manera más completa tal proceso se analizan a continuación los tres aspectos, que se plantean en la matriz principal: Los escenarios, Los actores, Los discursos:

### **LAS ESCENAS Y LOS ESCENARIOS:**

El aula de clases siempre ha sido el lugar privilegiado para vivir y estructurar experiencias que propicien la construcción de conocimiento, para el CEL, igualmente este lo es, pero, además existen otros espacios con que han ganado igual o mayor relevancia:

### **LA TIVA (EL AULA), UNA ESCENA PLURAL:**

Este espacio es el lugar privilegiado de encuentro de cada nivel, allí los chicos que están agrupados de acuerdo a las edades básicamente pero también se tienen en cuenta procesos e intereses. Las tivas no son muy grandes, son más bien pequeñas, en ellas grandes mesas y sillas se acomodan como el espacio donde los chicos comparten, como un comedor, donde siempre tienen al frente a otro compañero y desde donde también se puede ver al tablero, aunque esto no sea siempre necesario, dispuestos así los chicos trabajan en grupo o en los trabajos colectivos pueden

observar lo que hacen los demás, comparándose y aportándose, en general la disposición de la tiva es muy dinámica, pues en otro momento se convierte en una gran mesa alrededor de la cual todos se sientan, o los grupos de trabajo suelen ser variables, en general las tivas suelen ser ruidosas y desordenadas aparentemente, ya que dentro de la dinámica de cada actividad, se da un orden, que es, el requerido para ese momento.

Dentro de las continuas dinámicas que se dan dentro de la tiva, están las actividades que la transforman totalmente, pues en un momento podría ser el escenario de un museo, de una tienda, de una feria, y las puertas se abren al resto de la comunidad, en las que niños, niñas y maestros de otros niveles convergen allí para compartir y aprender. Ejemplos de esto fueron la cupitienda de los tenderos y San cupitorino, la astrotienda, la librería libronautas, actividades importantes dentro del proyecto “Vendedores de Asombros” en el círculo Arpegio, o el museo HP: Hijos de la Prehistoria, parte del proyecto Logonautas en el círculo Gaia. En el proyecto Minga esta fue una característica principal, pues los salones paulatinamente se fueron convirtiendo en túneles de sensaciones:

*“Dentro de la etapa de sensibilización se le dio gran importancia a los túneles de sensaciones. Iniciamos en primer término con el de olores, lo hicimos en dos oportunidades. Se ambientó el salón con hierbas aromáticas un velo cubriéndolas, haciendo las veces de túnel y música clásica, se hizo en el salón de los Pingüinos. Los niños se mostraban complacidos, manifestaban agrado por los aromas, les encantó la música, comentaban que estaba muy rico y pedían volver a él a lo largo del día,...”<sup>136</sup>*

Las tivas, son el espacio en el que el grupo está regularmente, pero además de ellas, existen otro tipo de aulas especializadas, pero no tan íntimas sino que son de uso

colectivo, como lo es el salón de artes (música y plásticas), en el que se desarrollan las clases que tienen que ver especialmente con la parte artística, así como la Maloka en la que se trabajan el teatro y la danza; aunque la Maloka sea usada para este propósito, tiene un carácter un poco más abierto y allí también se desarrollan encuentros, asambleas, exposiciones, etc. por lo que no se considera específicamente como una aula de este carácter aunque cumple con esta función; otros como lo son la sala de informática y el Ágora (laboratorio), en el que se desarrollan las clases de informática y los espacios en los que se requiere hacer un trabajo especializado en lo referente a las ciencias, este último es básicamente usado por los maestros y chicos del círculo gaía.

Las paredes de las tivas comúnmente están profusamente decoradas con los trabajos que hacen los chicos, dibujos, carteleros, collages, como si fuera una sala de exposición permanente, también están allí los afiches de "pokemon", de músicos famosos, o dibujos que identifican el grupo, como los Gorriones con sus nidos y pájaros, o los recuerdos especiales que tienen un lugar privilegiado. Las paredes del salón terminan siendo el libro que cuenta lo que se vive en el aula, en el que se socializa y se dan a conocer los trabajos que hacen los chicos, especialmente para ellos mismos, en la mayoría de las ocasiones ellos se sienten orgullosos de lo que hacen y se complacen de verlos expuestos para los demás compañeritos, así como también se valoran las particularidades del grupo que lo identifican, por ejemplo la serie de televisión que es su favorita.

Así como las paredes son los espacios, multicolores, atravesados por alegrías, tristezas, confrontaciones, acuerdos y desacuerdos, y la incondicional fantasía de grandes aventuras, en fin un espacio que se mueve, y se vive profundamente, es el espacio íntimo del grupo, donde se dan bellos aprendizajes de la vida misma de los chicos y del maestro, pues al darse la posibilidad del conflicto, este genera

---

<sup>136</sup> CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD. Túnel de sensaciones. En sistematización: Proyecto Minga. Grupo

confrontaciones entre todos los sujetos, que siempre lleva a hacer reflexiones, desde los acuerdos, desde los derechos humanos, desde las mismas vivencias que se han dado, regularmente los chicos se refieren a lo que les sucedió en algún momento y cómo lo solucionaron, así como lo aprendido en esa experiencia, trasladándolo a la situación que se esté dando en el momento, planteando soluciones; este se configura como un valioso espacio que es privilegiado y que los maestros propician y desde luego son parte activa de ellos.

Igualmente el mundo exterior viene al aula circulando por entre las mesas en libros, revistas, periódicos, cuentos y algunos artículos bajados de Internet, que son traídos por los chicos y chicas y otros tantos por los maestros, lo que configura un fluido complejo de información, desde distintos tipos de fuentes, pero que se consideran igualmente válidas y que son objeto de reflexión y en otras tantas de confrontación.

En general las tivas, se configuran como un complejo fluir de comunicación, de particularidades de los sujetos (maestros-alumnos), de las vivencias y confrontaciones entre ellos, de la información que circula en ella, es decir allí confluyen desde los diferentes ámbitos de la vivencia escolar una serie de experiencias y conocimientos, que da paso a la construcción de conocimientos desde una base socializante y consensuada desde cada uno de los sujetos que configuran esta dinámica.

## LOS ESCENARIOS COMUNES, UN ESPACIO A LA EXPLORACION Y LA REFLEXION:

El CEL cuenta con una gran variedad de espacios comunes, que se pueden agrupar de acuerdo a sus características, los de tipo recreativo, los naturales y los socializantes.

Los espacios recreativos en el CEL, básicamente son cuatro: Jumanji (el parque), la arenera, el Desierto de Colores (la cancha), la rampa. Aunque el CEL se encuentra ubicado en el centro de la ciudad donde hay muy poco espacio para los lugares verdes, en el CEL se procura crearlos y mantenerlos, por lo que son muy queridos aunque sean pequeños, por un lado está el Siempre Verde (zona verde), los jardines encantados, el vivero y los árboles y además, están los de carácter social como Tres Piedras y el Cuchareador, que son los comedores y la Maloka, espacio de encuentro, reflexión y divertimento.

Además de estos espacios el CEL cuenta con otro factor muy atractivo especialmente para l@s niñ@s mas pequeños, que son las piedras, la tierra, los palos, las llantas, todo este complejo se convierte igualmente en un espacio altamente productivo, y en ocasiones de mayor significación que el aula misma. Veamos un ejemplo de cómo se vivencian los diferentes espacios en un día en el CEL como no lo narra una maestra en su proyectario (diario de proyectos):

*“El día inició con mucho colorido especialmente en el salón de los leopardos donde todos nos íbamos a reunir. Nos dispusimos en círculo y a través de la relajación viajamos por nuestro cuerpo experimentando los sonidos que provenían de cada parte, desde el corazón hasta los talones, más tarde salimos a Siempre Verde y allí escuchamos los sonidos de la naturaleza, creamos música frotando piedras palos y hojas y compartimos las onces y recorrimos la música medieval a través de cuentos caballerescos para luego adentrarnos en la música moderna”.*<sup>137</sup>

Es evidente en este corto relato como los espacios terminan siendo altamente generadores de conocimiento, de encuentro con otros, espacios formadores y que en el CEL se convierten en el espacio libre, de exploraciones espontáneas, y tranquilas con

---

<sup>137</sup> Proyectario maestra del nivel 4. 1999

el que se enriquece la cotidianidad y en definitiva el proceso de formación, pues aunque las aulas son muy dinámicas, no dejan de tener un carácter un poco más formal.

En los espacios comunes se dan aprendizajes en diferentes dominios del saber y de la formación en general:

*“A partir de este día se percibió mayor interés especialmente en las niñas para visitar y cuidar el vivero, cuando por alguna circunstancia ven daños en él buscan solucionarlos por sí mismos acuden a sus maestros con inquietudes, en los espacios de recreo improvisan por sí mismas siembra de semillas de algunas frutas de las que traen para sus onces (naranjas, mandarinas, uvas) establecen diálogos alrededor de donde es el mejor sitio para que crezca y como lo deben hacer”.*<sup>138</sup>

Así los espacios externos son muy propicios para el juego, pero en él definitivamente los niños y niñas ponen toda su creatividad y usan sus conocimientos en exploraciones que los lleven a conocer, por ejemplo acerca del mundo natural.

*“Recuerdo, que hace algunos años, unos chicos tenían en Siempre Verde una araña a la que le llevaban marranitos para ver como ella los iba envolviendo y como luego se los comía, los chicos eran expertos en los procesos de alimentación de la araña y era su exploración, su investigación, y hablaban de la araña con una propiedad irrefutable”.*<sup>139</sup>

Pero el caso de los insectos en ocasiones trasciende el mero plano de la exploración:

*“En un comienzo les gustaba sacar marranitos, arañas, cucarrones, lombrices y meterlas en vasijas que llevan al salón, después de un análisis alrededor de cómo*

---

<sup>138</sup> CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD. Contactos con la Naturaleza. En sistematización: Proyecto Minga. Grupo Jirafas, 1997.

<sup>139</sup> Memorias de la maestra del nivel 11 y 12

*pensaban ellos que se sentían los animales. En donde se sentiría mejor viviendo, como se sentirían ellos si los atraparan y los metieran en un sitio muy pequeño, empezaron a ir quitando esa costumbre, aún les encanta explorar la tierra, a cuidarlos o simplemente mirarlos como caminaba, como se trepan, como se mueven, reprobaban cuando un niño mata un animal con intención o le quita la libertad”.*<sup>140</sup>

Las exploraciones que se dan fuera de la tiva en muchas ocasiones se llevan a la misma aula en donde se convierten en reflexiones acerca de los hechos sucedidos o las dinámicas externas se van apoderando de ella y estos espacios terminan complementándose y lo que era sólo un juego o una exploración se convierte en la clase misma.

#### ESCENARIOS EXTERNOS QUE CONVERGEN EN EL AULA:

Pero el espacio como aula no solo se ha abierto hacia los demás espacios en el CEL, si no que este ha trascendido las fronteras del colegio para llegar a esos otros espacios con los que cuenta esta ciudad y en especial el barrio “La Candelaria”, lugar en el que queda ubicado, y con el que la comunidad CEL mantiene un estrecho contacto pues este lugar ofrece posibilidades como museos, bibliotecas, parques, teatros, que permiten entrar en contacto con nuevas situaciones, personas y en fin nuevos espacios para aprender. Atendiendo a esto los proyectos dentro de su planeación siempre consideran un espacio para las salidas, que se da por etapas, lo que se pretende es que estas acompañen y aporten al proyecto nuevas experiencias que lo nutran.

---

<sup>140</sup> IDEM



Se encuentran proyectos tales como Hycatá, en el que se hace la apropiación de la nueva sede y así mismo del barrio, en consecuencia se inicia todo un trabajo con los nombres de las calles de La Candelaria, que luego se proyectarían hacia dentro con la nominación de los espacios y que en evidencia exista *La Cajita de Agua*, un lugar en el CEL con el mismo nombre de una de las calles.

Como este cada proyecto cuenta desde su planeación, un espacio para la salida, si es un proyecto en periodismo, asiste a un periódico o a una imprenta, si es en cine, efectivamente va a salas de proyección de películas, conoce estudios de grabación o si es en el río Bogotá pues lo visita y lo recorre. Todos, cuentan con esta posibilidad que luego se trae al aula y se convierte en otro elemento sobre el cual se diseñan actividades, también se puede dar que estos hayan sido previamente trabajados allí y luego son sólo un nutriente más de lo ya trabajado.

En la planeación general del colegio existen dos macroactividades que convocan a todo el colectivo, y que se han configurado como institucionales, que son el Carnaval Suaty y el viajando Ando, actividades que se realizaron en un comienzo como parte del proyecto Viajando Ando, y que luego por su gran impacto fueron asumidas como institucionales, por un lado el Viajando Ando, se constituye como ese espacio para el viaje, para conocer nuevos lugares, tener nuevas aventuras y en definitiva es un espacio para la exploración, como lo manifiesta una de los padres:

*"...la de viajando ando que esa me parece fundamental, interesante, explorativa o sea es de una riqueza para la exploración del niño, es como comenzar a darle a alguien las primeras herramientas a los niños y niñas para que van asumiendo procesos de investigación creo que simples pero por ejemplo la niña de nosotros era de las que no miraba un bicho porque se asustaba, con linterna y todo viajando ando ha aprendido a*

*buscar bichos de noche es como una mirada distinta que se construyó a partir del proyecto...”<sup>141</sup>*

Aunque no es un espacio tan formal, este genera un trabajo previo y posterior en cada uno de los grupos:

*“Desde luego nos hemos valido de nuestra convivencia anual de tres días (viajando ando, excursión que se hace cada año con todos los niveles), para la realización de predicciones: cuanto tiempo tardará el recorrido, a qué hora saldremos y llegaremos... en la pictórica representación del viaje, hicieron una carretera muy larga y con muchas curvas, arboles, casas, tiendas, animales a su alrededor, ya que opinaban que el viaje duraría mucho tiempo. Tales predicciones se contrastaron con los eventos reales. Ellos verificaron el tiempo de salida y el de llegada, observaban todo lo que sucedía en el bus...”<sup>142</sup>*

El relato nos permite evidenciar como es que se da esa interrelación entre los espacios externos y los que se dan en el aula, y como estos espacios propician una dinámica de trabajo interesante. Así mismo el Carnaval Suaty es otra actividad que genera unas dinámicas interesantes desde lo artístico por un lado como en el que convergen y se muestran los procesos que frente a esto se van desarrollando y por otro lado pretende mostrar parte del trabajo que se hace en los proyectos, y se consolida como una de las macroactividades que evidencia el sentido de integralidad con el que se trabaja y evidentemente así observan los padres lo que ocurre en el carnaval:

*“el término carnaval que le permite como esa expresión de libertad en los muchachos y admirados con ustedes, la creatividad que existe allí, los elementos artísticos que se adquieren parten de los resultados de los proyectos se me hace a mi, a mi me pareció*

---

<sup>141</sup> entrevista a padre de niña del nivel 4 y 5

*muy interesante uno de los libretos que trabajaron el año pasado, coincidieron de una manera con lo que estaba trabajando en el colegio..”<sup>143</sup>*

Con todo esto es evidente como se ha trascendido en el CEL el espacio del aula como único espacio de aprendizaje y como se abre a recibir todo lo que el medio le ofrece para convertirlo en un elemento importante, generador de nuevos procesos, y de la misma forma no teme salirse de su formalismo para experimentar vivencias con distintas características, validando lo externo como fuente de experiencias significativas.

## **SUJETOS QUE DESEAN, CONOCEN Y APRENDEN**

Quienes construyen y le dan vida a los proyectos en definitiva, son los actores de este proceso, chicos, chicas y maestros, es un diario encuentro en el que se construye el camino es en esa continuo fluir en el que se da la construcción de los diferentes procesos de formación y en definitiva no sólo de los chicos, sino que los maestros también entran en el proceso como aprendices. Pero el proceso de nuevo se torna abierto y entran en escena actores que con su hacer no tan directo, tienen su aporte en este complejo sistema de relaciones y experiencias que generan variedad de procesos de aprendizaje en todos ellos.

## **LOS CHICOS Y LAS CHICAS, DESEAN Y VIVENCIAN**

En el CEL conviven cerca de 170 chicos y chicas que van desde los tres años hasta los catorce años, aproximadamente, todos ellos se diferencian entre sí, unos provienen del sur, del norte o del mismo centro de la ciudad, algunos de ellos tienen acceso a otros

---

<sup>142</sup> MARTINEZ, A. “descripción de una experiencia”. Obra citada. Pag 46.

espacios, como grupos de música, danza etc. otros tienen muchos amigos en su barrio (conjunto, edificio), y otros casi sólo se limitan a su familia y al CEL, especialmente los más pequeños. Claro que los amigos que tienen en el colegio también son sus amigos afuera, comparten fiestas o alguno se queda en la casa del otro el fin de semana. En general todos ellos se pueden caracterizar por pertenecer al CEL y por vivir en Bogotá, pues en definitiva son todos ellos únicos, diferentes y eso es muy claro para la institución en general, en donde se valora la diferencia y se propende por la autonomía, ya que no existen parámetros generalizadores y son tenidos en cuenta desde sus gustos, intereses, fortalezas y debilidades; muestra de ello es que cada año se denominen por el nombre que los identifique, que no usen un uniforme y que puedan ir vestidos como quieran, hay espacio para la pañoleta, el cabello largo, el arete, etc. y para los diferentes accesorios que aparecen allí, el oso de peluche, la tabla, el disfraz, el walkman, etc.

Es en ese reconocimiento de la individualidad desde donde se construyen los diferentes procesos, pues aunque existan unos lineamientos desde el proyecto, este como ya se ha mencionado es abierto y flexible a los rumbos que le puedan dar sus ejecutores, veamos:

*“En el año de 1998; esto es el proyecto Cinema Paraiso, el grupo de los cococolocos del nivel 8... junto con su profesora Nana (o sea Yo), se dedicaban a construir un calendario normal cada mes. Mi pretensión era que se evidenciara su noción de tiempo, es decir los días, meses, años... pero un día algo inesperado sucedió: dentro de una de las jornadas de trabajo con el grupo, empezaron a surgir preguntas no en torno a las fechas, ni de los meses, sino en torno a algo más complejo: El tiempo¿¿ Qué es? Quién se lo inventó? ... y la dinámica se tornó muy distinta”.*<sup>144</sup>

---

<sup>143</sup> Entrevista a madre de una niña del nivel 4 y 5

Es muy frecuente escuchar en las maestras, “*los chicos se dispararon por aquí*”, y esto significa que es algo que no estaba previsto, que surgió y que la maestra efectivamente aprovechó, son todas esas *actividades emergentes*, que son producto de la participación activa que tienen chicos y chicas en su proceso de formación, y en donde ellos tienen la opción de tomar decisiones desde el hacer mismo, son los dinamizadores y transformadores de las propuestas que se les hacen. Por ejemplo, en el grupo leopardos en el marco del proyecto *el reparador de sueños*, un proyecto alrededor del títere, es evidente como los chicos son quienes abanderan la actividad propuesta por la maestra:

*“la capacidad organizativa de los niños y niñas fue excelente. Inicialmente todos eran los actores, no había público, todos hablaban al mismo tiempo, nadie escuchaba nada y todo terminaba en peleas. Pero poco a poco ellos mismos se dieron cuenta que era mejor organizarse por grupos. Destaco como organizadoras a las niñas, quienes nombraban al público, tenían presentadora, creaban la obra, inventaban teatrinos”*.<sup>145</sup>

Por lo cual es evidente cómo desde los intereses de los chicos los proyectos se van redimensionando y fortaleciendo.

Los proyectos, se basan inicialmente en la información que manejan los chicos acerca del tema, se trabaja y se dan reflexiones frente a lo que sabe cada uno y desde los aportes de cada uno se construye, en cuanto a los proyectos existe una modalidad en el Círculo Gaía (niveles 11 a14), que son los proyectos personales, creados y desarrollados por los mismos chicos, desde la visión de una de las maestras que los orientan se puede visualizar el sentido de estos y como entran los chicos en esta dinámica:

---

<sup>144</sup> MARTINEZ, Adriana, obra citada. Pag 40.

*“El proyecto personal..., los chicos ya tienen unos elementos, los chicos son capaces de generar, de hacer propuestas, de argumentar, los valoran, los reconocen así, entonces llega un momento en el que ya ellos tienen once a catorce años y los míos de trece y catorce, son capaces de identificar un tema que les va a gustar mucho o que han estado encarretados desde hace algún tiempo y que aquí tienen el espacio de desarrollarlo y profundizarlo mucho más...”*

Los chicos manejan mucha información que obtienen desde los medios de comunicación, los amigos, la familia o muchos otros de los proyectos en los que han participado, en fin los chicos trabajan desde lo que conocen y los proyectos lo que hacen es insertarse allí y potenciar lo que ya existe o esto mismo se va transformado desde la experiencia, el caso de los proyectos personales es uno de los que lo hace más evidente, pero esto es trabajado de igual forma desde todos los frentes del trabajo del CEL.

Se muestra entonces como desde la pedagogía de proyectos, los chicos se consideran como sujetos conocedores que ya poseen unos saberes y que pueden construir sus propios conocimientos desde sus deseos e intereses, en donde ellos mismos van dándole el carácter de conocimiento a lo que extraen de su vivencia en general en la medida en que este va resultando significativo para ellos.

## MAESTROS Y MAESTRAS, DINAMIZADORES Y SEDUCTORES

Ser maestro del CEL es un gran reto pues, comúnmente los maestros rigen sus prácticas por unos planes de estudio que les van marcando el camino a seguir, en este

---

<sup>145</sup> CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD. Evaluación Institucional. 1999

espacio al contrario son los mismos maestros quienes lo crean y a pesar de ello nada es seguro en la pedagogía de proyectos, por ser una construcción permanente de carácter colectivo. Además, al tener un enfoque integrador, exige que el maestro sea muy holístico en su saber, es decir que este no sea limitado por una disciplina particular, sino que ha de poder acompañar el proceso de sus chicos desde las diferentes dimensiones, por supuesto esto no es fácil de lograr, ya que de hecho su formación pedagógica es de carácter disciplinar, así entre los maestros, encontramos especialistas en ciencias sociales, ciencias naturales, lenguajes, educación preescolar y especial y sólo una de ellas ha sido formada en Educación Básica Primaria lo cual le ha dado elementos para llevar a cabo su práctica desde lo integral, pero en general lo que el maestro encuentra en su formación universitaria, es una dificultad para llevar a cabo su práctica en este tipo de pedagogía, esto implica que estén en un constante aprendizaje de nuevas temáticas que no conocen, así como también echa mano de las cosas que maneja, como lo son sus pasatiempos, entonces el maestro que no es músico, pero tiene un buen manejo de esto, por ser de su gran interés, se aprovecha y da características especiales a su trabajo, de la misma manera aquella que no es bióloga pero tiene una fuerte tendencia a lo natural, imprime ciertas cualidades a su hacer.

Así el trabajo de los maestros esta igualmente mediado por sus intereses desde la planeación hasta el mismo desarrollo, pero sin desconocer los de los chicos, ellos más bien se encargan de hacer propuestas seductoras, que convenzan y convoquen a los chicos y chicas, para luego acompañarlos en el camino del proyecto siendo una guía que dinamiza y procura el desarrollo y la ejecución de las metas trazadas por el proyecto.

Los maestros, además, se caracterizan por ser muy reflexivos de su accionar, el proyectario (diario de campo), recoge todas esas reflexiones y concreciones a las que

llegan, y que luego son recogidas en la sistematización, planteando alternativas didácticas y propuestas que día a día enriquecen la pedagogía de proyectos.

## LOS PADRES Y LAS MADRES ACOMPAÑAN

El proceso que llevan los chicos en el CEL no es una responsabilidad que recaiga exclusivamente en el colegio, por lo que los padres tienen un importante papel de acompañamiento desde la casa, pues van con ellos a la biblioteca, al museo, y en ocasiones participan directamente en actividades que convoca el proyecto como talleres que ellos hacen a los compañeritos de sus hijos:

*“Taller de sensibilización: se realizó el primer semestre con la mamá de una de las chicas del grupo... Surgió como un elemento valioso de sensibilización y amor por la vida, en un momento en el que el ambiente del grupo era de agresividad”.*<sup>146</sup>

O en otros momentos más de colectivo como lo son los talleres de padres donde se reúnen para hacer los títeres de sus hijos, organizar la minga, elaborar murales, etc. pero que en ocasiones no cuentan con la convocatoria necesaria por parte de ellos. A diferencia del carnaval que tiene gran impacto y moviliza a la mayoría, en fin los padres aportan al proyecto desde lo que saben y sus hijos los consideran como fuentes valiosas de información, por ejemplo son la fuente primordial de información para las historias de vida, historias tradicionales, etc.

Pero para los padres el proceso de acompañamiento no es fácil, pues aunque los proyectos se socializan y ellos los conocen, en ocasiones se sienten perdidos y se sienten impotentes para acompañar el proceso.

---

<sup>146</sup> CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD. EVALUACION INSTITUCIONAL SEGUNDO SEMESTRE. 1999.



## **LOS AGENTES EXTERNOS TAMBIEN CUENTAN**

Entre los agentes externos existe una amplia variedad, unos de ellos son los especialistas, que desde su formación académica o empírica poseen conocimientos específicos que pueden ser requeridos para el proceso y para ellos les consultamos, por ejemplo el especialista en química o el artesano indígena.

También están aquí los familiares de los chicos que son especialistas, las personas del barrio, personas que viven situaciones especiales y queremos conocer un poco más de su situación particular.

## **LOS SABERES QUE CIRCULAN Y SE CONSENSUAN**

Un elemento muy importante en el desarrollo de los proyectos son los diferentes saberes que confluyen en él, y que se convierten en los discursos que manejan sus actores, y que ya en el contexto de un proyecto, se media entre todos los que convergen allí para generar un saber, un conocimiento particular propio del contexto escolar en el que se está dando un proceso particular de formación de todos los sujetos:

## **EL SABER DESDE LAS DISCIPLINAS, MAS QUE INFORMACION**

Son los discursos que están determinados por las disciplinas, y que manejan todos los proyectos pero no como el único fin, sino como una fuente particular, de la cual se retoman algunos de ellos, considerados como esos mínimos que debe manejar el chico y otros que aparecen de acuerdo a la temática del proyecto, no con el fin de acumular

información, sino que el desarrollo de ciertos contenidos permite en los chicos desarrollar unas estructuras de pensamiento particulares, es decir no se trata de que se sepa las tablas de multiplicar, sino que estructure un pensamiento multiplicativo, en el que la memoria no es el elemento fundamental, sino más bien la habilidad de usar diferentes caminos para calcular, así como la capacidad de poder usar tales estructuras en su diario vivir. Al respecto una maestra reflexiona en su proyectario:

*“El huevo como una célula permite evidenciar, el núcleo, la membrana y el citoplasma, obviamente mi objetivo no era que los niños se relacionaran casi con esta terminología pero si generar preguntas sobre la forma, sobre la función que puede tener la clara o la yema y su relación con la formación de pollitos no para encontrar una verdad sino para generar hipótesis.”<sup>147</sup>*

La información como tal no puede producir un conocimiento, es solo, en la posibilidad que tiene el chico de experimentar y de manipularla en la que ésta puede estructurar un conocimiento significativo en él:

*“Cuando nosotros íbamos a viajar y llevábamos todas nuestras cámaras, chevre, a tomar fotos y cada uno decidía yo le voy a tomar este, la voy a tomar con velocidad tanto, con tanto tiempo y con distancia tanto y anotábamos y llegamos acá y mandamos a revelar el rollo y fueron muy poquitas las fotos que salieron buenas, muy poquitas, por que ellos no habían tenido encuentra la relación entre las tres, entonces eso no fue que se haya perdido si no ¿qué fue lo que paso acá? Claro como se tenían los datos... ellos mismos lograron decir ah... es que yo no le puse luz... ah... no es que es tiempo, la puse a mayor velocidad o menor velocidad entonces ellos lograron entender estas cosas”.<sup>148</sup>*

---

<sup>147</sup> Proyectario maestra del nivel 4 y 5. 1999.

En el proyecto Cinema Paraiso era muy importante comprender todas estas nociones por lo que la maestra y los chicos se enfocaron a trabajar la fotografía analizándola desde las nociones físicas implícitas en el mecanismo, es evidente, que los conocimientos demasiado específicos también son parte importante del proyecto la cuestión radica en cómo son tomados e integrados al proceso, pues como este es de carácter integral se abordan desde una visión interdisciplinaria y en la medida de lo posible se pretenden sean transdisciplinarios.

*“se encuentran entusiasmados con el cuento del país más bello del mundo y además hay nociones de tiempo, distancias, número, esquema aditivo que se convierte en material de trabajo. Se puede estructurar la construcción del calendario desde allí.”<sup>149</sup>*

En una misma actividad se pueden tocar los diferentes campos del saber sin necesidad de hacer distinciones en el proceso.

*“El trabajo con la latitud y la longitud se tornó muy interesante porque ello dio pie a la discusión y a volver sobre lo que algunos de ellos ya manejaban, además de permitir un trabajo de los números positivos y negativos, también permitió acercarse a otros conceptos como los grados y la orientación”.<sup>150</sup>*

Así pues los contenidos disciplinares que aparecen en el proyecto, son una fuente importante de conocimientos y generadoras de procesos de pensamiento muy importante pero con una intención desde las actividades que se desprenden desde el proyecto en la medida en que pueden ser vivenciadas de manera integral.

---

<sup>148</sup> Entrevista hecha a una maestra retirada del colegio. Abril de 2000.

<sup>149</sup> Proyectario maestra del nivel 8. 1999.

<sup>150</sup> Proyectario de la maestra del nivel 12. Abril 13 de 1999.

## EL SABER COTIDIANO UN PRIMER ORIENTADOR

Las personas en general construyen sus propias estructuras de conocimiento, que son usadas en los diferentes campos de su existencia, tal estructura surge de esa constante interacción experiencial y comunicacional, con su medio físico, social y cultural, y que constituye ese saber cotidiano – personal, que evidentemente atraviesa el colegio, a través de los diferentes discursos que manejan todos sus actores (maestras, niños, niñas y padres).

Tales saberes igualmente están mediados por los deseos de los sujetos, es desde su interés en el que logran configurar profusos saberes alrededor de temas específicos, que se van nutriendo en la medida que lo propicien sus vivencias y esto es aún más evidente en el CEL donde debido a la dinámica que se vive, estos circulan notoriamente en los diferentes espacios, están por ejemplo los chicos expertos en deportes extremos, o en dinosaurios o el que se sabe todas la variedades de pokemon, en fin, cada uno de los chicos configura su propio discurso mediando entre lo que le ofrece su entorno y lo que él acepta como conocimiento válido.

Otra parte de tales discursos son los que evidentemente manejan los maestros y que aparecen aquí igualmente para enriquecer este espacio de interacción así como también los de los padres que frecuentemente se ven reflejados a través de los chicos. Todos estos saberes cotidianos, aparecen y generan igualmente procesos en el escenario del conocer.

*“Estas son algunas de las categorías acerca de la noción de tiempo, basadas en los dibujos creados y sustentados por el grupo:.... -el tiempo pasa mientras uno va jugando... mientras pasa el tiempo también hay calor y frío. –el mundo tiene tiempo y va dando vueltas alrededor del sol y uno contabiliza cuanto tiempo se demora dando vueltas. –en los libros pasan cosas que hablan del tiempo; los números pasan tiempo y*

*tiempo de hacerse y existen hace mucho tiempo.- el cumpleaños se demora mucho en llegar. – el tiempo que dura la música en el equipo o en el televisor presentan Titánic y se demora.”<sup>151</sup>*

Y los proyectos como construcción colectiva requieren de este fluir de saberes pues es desde allí desde donde los sujetos, inician nuevas rutas en el proceso, pues es desde sus estructuras personales que pueden proyectarse hacia algo de lo cual se intuyen muchas cosas, pero que luego en el proceso se van transformando, enriqueciendo o fortaleciendo.

Por consiguiente el CEL se configura como un espacio abierto a este tipo de saberes y en sus aulas se evidencia:

*“Sandra les ha dado otras lecturas al parecer. Dice que el primer artículo que cada uno lee es de internet y el segundo es de una revista. Por otro lado se observa que el salón esta lleno de recortes de prensa, artículos, trabajos de los grupos. Hay un acuario con pecesitos”.*<sup>152</sup>

## EL SABER ESCOLAR: MEDIACION, SUJETOS Y CONTEXTO

*La escuela como un sistema particular dotado de unas características específicas que están dadas por el encuentro de cada uno de los sujetos desde sus particularidades y el sistema educativo que lo fundamenta, en este caso al CEL, la pedagogía de proyectos y en definitiva todas las vivencias y condiciones que lo caracterizan como un sistema particular, dinámico, y con una intención pedagógica particular, este se configura como*

<sup>151</sup> MARTINEZ, Adriana. Obra citada. Pag 40-41

<sup>152</sup> Diario de Campo de Adriana Martínez. Abril 3 de 2000.

*un sistema cognoscitivo particular, y que por tanto genera un conocimiento particular, el conocimiento escolar.*

Siendo el conocimiento una construcción humana de tipo histórico, social y cultural, tiene una relación directa con los sujetos, pues son ellos quienes lo validan. El conocimiento que se estructura en el CEL es parte del proceso de la vivencia que se da en él y que responde a las preguntas y necesidades de este contexto particular, estructurado por los proyectos, en donde se propone unos contenidos específicos, pero esto no implica que si vamos a hablar de cine, obtengamos una formación como el estudiante de cine en una academia especializada, o que simplemente se quede en lo poco que sabemos de él, y sigamos viendo películas sin ningún tipo de acercamiento diferente, de lo que se trata es de tomar tanto lo que se sabe del tema como los conceptos específicos a los que se puede tener acceso y con ello transformar las estructuras de pensamiento ya existentes en los chicos, así como redimensionar eso nuevo que se trae y darle una significación particular, propia de las características, necesidades e intereses de los sujetos involucrados en el proceso de formación.

Así por ejemplo, en el proyecto Logonautas, hace un recorrido histórico por las ciencias, en cuanto a lo matemático, se inicia con las primeras civilizaciones y sus sistemas numéricos, a la vez que se va estructurando el sistema decimal que manejan los chicos, redimensionándolo a través de los diferentes sistemas, que se estudian y de lo que ellos mismos pueden crear:

*“a partir de la propuesta de Carlos (usar los dedos y las manos) desarrollamos el sistema NA (no autorizado) que es en base 5 y a partir del cual formulamos un sistema para todos los números reemplazando los dedos y las manos por símbolos particulares, dando un orden especial para escribirlos”.<sup>153</sup>*

---

<sup>153</sup> Proyecto de la maestra del nivel 10 y 11. Febrero de 1999.

O en la medida que se puedan recrear y darle nuevas significaciones:

*“repartidos en dos grupos y con varios textos los chicos hicieron la lectura buscando cuales serían las posibles clasificaciones que se pueden hacer de una roca. Tomaron los apuntes necesarios y luego en una plenaria decidimos cuales serían esas categorías, hubo una muy interesante propuesta por Nazly que se denomina imaginación geométrica y significa a qué sólido geométrico se parece. Luego cada uno realizó su propio catalogo para hacer su clasificación”<sup>154</sup>*

Retomando aquí el concepto del *conocimiento escolar deseable*:

“...es decir, sobre el conjunto de conceptos, procedimientos y valores cuyos significados se considera conveniente, aunque no imprescindible, que los alumnos construyan durante el proceso enseñanza – aprendizaje, aceptando y respetando, al mismo tiempo, la posibilidad de formulaciones y significados diversos.”<sup>155</sup>

*Se considera entonces, que la pedagogía de proyectos, propicia la formación de chicos y chicas desde lo que ellos en compañía de sus maestros y de las diferentes experiencias que se dan, construyen y constituyen los conocimientos que transformarán sus estructuras de pensamiento.*

---

<sup>154</sup> Proyectario de la maestra del nivel 12. Noviembre 2 de 1999.

<sup>155</sup> GARCIA , J.E. y GARCIA, F.F. “Investigando Nuestro Mundo”. En Cuadernos De Pedagogía, 209. Citado Por PORLAN, Rafael. **Constructivismo Y Escuela. Diada, Sevilla, 1997. Pag. 162.**

A manera de síntesis, desde la caracterización detallada que se ha hecho de los diferentes elementos que caracterizan la forma en que se interrelacionan los sujetos con el conocimiento, en el contexto de la pedagogía de proyectos que se desarrolla en el CEL, se plantea lo que se considera que es una interrelación caracterizada por *LA INTERESTRUCTURACION DEL CONOCIMIENTO*:

*“Hay siempre acción del sujeto en o sobre el objeto (para manipularlo y utilizarlo) y acción del objeto en el sujeto por las estructuras de que está provisto el primero. Cuando el objeto es un signo se presta a una acción menos onerosa que el objeto real pues se sitúa en el universo simbólico y sobre todo es portador de todas las estructuras que la cultura del grupo ha condensado en él. Con el signo se da la intervención de la cultura en el proceso de desarrollo del conocimiento individual”<sup>156</sup>*

Not, se refiere aquí al objeto como *los elementos que constituyen el conocimiento constituido*, al que se le ha llamado aquí conocimiento disciplinar y la estructuración entre el sujeto y el objeto, esta referido a la estructuración que hace el sujeto sobre los nuevos conocimientos que recibe y como estos estructuran al sujeto desde las estructuras que estos poseen, así las prácticas educativas se caracterizan porque se centran en el sujeto pero no como el único centro, sino que el conocimiento también lo constituye, en la medida que se establece una relación desde la interestructuración donde el sujeto puede estructurar su conocimiento y este a su vez ejerce una acción estructurante en el sujeto.

La interestructuración entre el sujeto y el objeto no solo se puede considerar como *“sólo en las perspectivas del presente o de una corta secuencia de enseñanza, hay que reubicarlas en un devenir que es proyecto o designio. Se descubre así no sólo una*

---

<sup>156</sup> NOT, Louis. *Las pedagogías del conocimiento*. Fondo De Cultura Economica, México 1983. Pag. 241



estructurados desde la formación de unas habilidades de pensamiento, unas competencias básicas de aprendizaje en las diferentes dimensiones del conocimiento.

Estructuración para el presente:

- Intencionalidad de la acción: Un proyecto indica que se tiene la proyección de algo y que si se hace algo este tiene algún fin específico. La mayoría de las cosas van de la mano con el hacer, por ejemplo: aprender a escribir una crónica para hacer el periódico del colegio, entender cómo funciona una cámara fotográfica para tomar mejores fotografías, en fin cada proyecto contempla un desarrollo temático, unas experiencias, investigaciones, etc. agrupadas en etapas que tienen un fin concreto, denominados metas, y es la intención que se le da a la acción en la que se construyen conocimientos ya que luego van a ser usados por los sujetos, lo que se tiene presente todo el tiempo. Para que finalmente sea la misma acción la que valide y transforme lo que se supone ya está aprendido.
- Se asume el currículo como un proceso mediador, este se configura también como el que permitirá a este sistema particular, caracterizado por unos conocimientos y valores específicos de la cultura de los sujetos participantes integrarse con los conocimientos y valores universales.
- Pertinencia temática: El organizar la actividad escolar a través de un proyecto requiere que el colectivo de maestras (os), cada año planee una estructura establecida por el tipo de proyecto que escoja, que será la guía sobre la cual trabajarán, esto significa que de hecho no existe una secuencia establecida en cuanto a los temas que se tratarán sino que estos dependen específicamente del tipo de proyecto que se escoja y de lo que éste requiera para su desarrollo, y del

tipo de vivencia que se realice. Esto permite que el currículo sea abierto, y que se construya con la participación de todos, pues en general todos manifiestan la posibilidad que tienen de ser partícipes, creadores del proceso. Al tenerse clara la idea del proyecto que se maneja, es decir, acerca de qué se va a trabajar, es posible que tanto alumnos como maestra, tengan criterios de pertinencia frente a lo que debe o no trabajarse de acuerdo a intereses o viabilidad que este pueda tener. Esto permite que lo que se haga tenga un sentido para todos y esté contextualizado en una realidad que propone el proyecto, pero que también tiene en cuenta las diferentes vivencias de los partícipes, pues es desde allí, desde donde los sujetos establecen la pertinencia.

#### La proyección de un proceso

- Los resultados no se predeterminan, se van estructurando en el curso del proyecto, el tipo de conocimiento al que se llega es el de tipo escolar, que es indeterminado por surgir de la vivencia misma de los proyectos.
- La pedagogía de proyectos, tiene una cualidad muy específica y es la proyección, pues no tiene objetivos pedagógicos de carácter inmediato, es decir, no pretende que se den procesos de pensamiento terminados, sino que se configura este como un proceso a largo plazo donde cada año se puede volver sobre lo que se ha trabajado anteriormente para redimencionarlo, complejizarlo, darle un contexto diferente, de tal manera que en su sistema de pensamiento, las nociones, conceptos, las habilidades, sus principios valorales, éticos, todo lo que es el chico o la chica en su dimensión integral entra en juego todo el tiempo, podría decirse que el proceso puede visualizarse como en forma de espiral, donde se vuelve sobre lo mismo pero no en el mismo punto, ya que los chicos crecen, cambian, así como las situaciones y los contextos, proyectos, son diferentes. Por lo que más que enseñar unos contenidos

particulares, se pretende formar en ellos, aptitudes y actitudes para la vida.

## CAPITULO 4

### IDENTIDAD Y COMPROMISO: PRACTICA PEDAGOGICA

*“Una práctica que lleva inmersa la ternura y la formación de actitudes y valores para la vida”<sup>158</sup>*

En este capítulo, se caracteriza la práctica pedagógica que se vivencia en el CEL, vista como la concreción o puesta en marcha de unos ideales, de una filosofía, de una utopía, en fin, de una propuesta pedagógica centrada en la pedagogía de proyectos, que desde la cotidianidad emerge y crece constituyéndose en una alternativa pedagógica.

En el Centro Educativo Libertad, de acuerdo con su Proyecto Educativo Institucional *“la práctica pedagógica, debe buscar su transformación constante de una manera creativa, capaz de dar respuestas a las necesidades reales de formación y, crecimiento de las personas que allí se reúnen y que la teoría y la práctica, constituyen un proceso permanente de interrelación”<sup>159</sup>*. Quiere decir, que la práctica que se lleva a cabo, va acompañada por un sustento teórico, que la ha de enriquecer, más no constituirse en el eje central de su accionar. De otro lado, desde la reflexión, análisis y evaluación que la práctica genera, saldrán nuevos enfoques, nuevos conceptos e incluso, teorías propias. Además, una práctica pedagógica que responda a los planteamientos de un currículo “abierto y pertinente”, deberá llevar inmersa la participación activa de cada uno de sus actores en la construcción de la propuesta pedagógica.

---

<sup>158</sup> Entrevista a madre de familia del nivel 3, abril/2000

<sup>159</sup> CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD, Proyecto Educativo Institucional, Santafé de Bogotá, 1996, Pág..6

Una práctica pedagógica con éstas características se lleva a cabo en un contexto escolar propicio, con un **ambiente** integrador que da cabida a la diversidad y al desarrollo del sujeto en todas sus dimensiones.

Se tendrá en cuenta el AULA de clases, como el escenario principal en el que se desarrolla la práctica pedagógica, o sea, el desarrollo del **proyecto** en curso. El aula, entendida como un sistema complejo, en el que se viven multiplicidad de interacciones y comunicaciones, en el que cobra sentido la vida escolar y se construye conocimiento.

Además, como actor principal de la práctica pedagógica, se tomará al DOCENTE, quien se caracteriza por ser innovador, es decir, tiene una identidad y un compromiso constante frente al cambio, encuentra en su vivencia mucho afecto y sensibilidad y hace de su práctica un proyecto de vida.

Un maestro innovador, trabaja y cuenta con un equipo humano muy organizado que contribuye a darle sentido y significado a su práctica.

El maestro como profesional innovador, posee unos saberes que son traducidos en los DISCURSOS, que maneja a diario y que plasma en sus libros de notas, en el proyectario, en las producciones, en las tesis, etc.

## **EL AULA DE CLASES, COMO ESCENARIO PRINCIPAL EN LA PRACTICA PEDAGOGICA**

Los escenarios, son los espacios físicos posibilitadores de encuentros en los que se desarrolla la práctica de la propuesta pedagógica, es decir la **puesta en escena del proyecto**.

En el CEL, cada uno de los espacios físicos que conforman el conjunto del colegio, son de singular importancia para todos, sin embargo, la descripción y reflexión se centrarán

en el AULA de clases como un sistema complejo. Rafael Porlán dice: *“El aula puede concebirse como un sistema complejo formado por elementos humanos y materiales que mantienen entre sí, y con los sistemas adyacentes, un continuo intercambio de materia, energía y, muy particularmente, de información. Por esto, el aula es un sistema abierto de naturaleza social y epistemológica.”*<sup>160</sup>

En el aula como contexto en el que se realiza una práctica pedagógica, se viven una gran cantidad de experiencias y en medio de esa diversidad es que se evidencia el desarrollo de los sujetos que allí se relacionan y la construcción y búsqueda del conocimiento.

*“La clase se caracteriza por una multiplicidad de interacciones simultáneas de diferentes grados de intensidad”.*<sup>161</sup> Así mismo, sigue diciendo Porlan, *“el aula constituye un sistema de comunicación, formado por una red de emisores, receptores y canales por los que fluye todo tipo de información a través de mensajes y ruidos, utilizando diferentes códigos y programas de expresión”*<sup>162</sup>. También es necesario tener en cuenta que en este proceso comunicativo, es posible que se manejen relaciones de poder que se dan en toda práctica pedagógica.

Cada una de las aulas son sistemas, redes comunicativas, allí se evidencian procesos de toda índole, allí se vive, en suma el aula alberga una pequeña sociedad que crece, se conflictúa y comparte momentos, incluso años.

En cuanto al aula como red comunicativa, se vivencian interrelaciones permanentes en las que se tiene en cuenta una negociación, criterios y pautas de organización.

---

<sup>160</sup> PORLAN, Rafael, *Constructivismo y Escuela*, Diada Editora S.L. Sevilla, Primera Edición, 1997, pág.

98

<sup>161</sup> IDEM

<sup>162</sup> IBID

El aula como escenario da sentido a la estadía en el colegio, genera un ambiente cálido en el que niños, niñas, y jóvenes viven naturalmente, se muestran como son.

En el aula de clases, es donde más se hace evidente la acción pedagógica del docente a través del desarrollo del proyecto en curso; pues se da a conocer en todas sus dimensiones como persona. El maestro convierte el aula en un nicho, es quien utilizando sus estrategias creativas y afectivas, hace que su grupo se integre, se organice, adquiera una identidad y un compromiso no sólo para con el, sino para con todo el colegio. El maestro demuestra allí su autoridad, liderando y mediando en las relaciones que allí se desencadenan. Se habla aquí de una autoridad responsable, en la que es capaz de despojarse del poder vertical, para establecer unas relaciones horizontales, pero sin perder el rol de la persona adulta responsable de la formación integral de sus estudiantes.

Así mismo, es el maestro quien allí pone en marcha la realización del proyecto en curso, primero teniendo un alto grado de enamoramiento y apropiación de éste, para así mismo poder contagiar a sus estudiantes del proyecto, lograr su interés y apropiación. Las maestras de los niveles 3 al 6 (círculo fagua), por ejemplo, dieron a conocer el proyecto BITACORA DE HUELLAS, MARCAS Y ESCRITURAS de este año, a través de una dramatización, en la que de una manera creativa, sencilla y divertida comunicaron a los niños y niñas el proyecto. Esta estrategia, permitió que todos los niños centraran su atención, entendieran el significado de palabras claves, se divirtieran, y desde ese momento se iniciara una identificación y apropiación de éste. El colectivo de maestras ha denominado “seducir” a esta forma de cautivar a los chicos y chicas en la realización del proyecto.

Además, es la maestra quien propone las actividades para su “clase” teniendo en cuenta la planeación, que sean altamente significativas y que correspondan al proyecto. Sin embargo, en ocasiones, al darlas a conocer a sus estudiantes, éstas no tienen la

receptividad esperada, entonces, permite que ellos se expresen y planten las propias, estableciendo acuerdos y orientando y acompañando el desenvolvimiento de la actividad surgida.

Un aula de clases, refleja la identidad del maestro, sus gustos, intereses, su manera de ser y de actuar. Así una maestra cuya vida gira en torno a la estética, al color, su salón demuestra a través del trabajo de los chicos estas manifestaciones.

El docente es plenamente autónomo en el trabajo que realiza en el aula, no tiene ninguna supervisión de su trabajo, esto hace que su compromiso sea mayor y actúe sincera y honestamente.

En el aula es quizá donde el maestro, se enfrenta a muchas tensiones y conflictos de toda índole; situaciones que debe sortear en el momento oportuno.

Para el maestro, el aula también es su nicho, en el que a diario, sueña y teje realidades.

## **DOCENTES: ACTORES PRINCIPALES EN LA PRACTICA DE UNA PEDAGOGIA DE PROYECTOS**

Se caracteriza aquí al docente (maestro y maestra) que trabaja en la innovación y que es protagonista de la práctica pedagógica, en el desarrollo de los procesos de construcción del conocimiento y en la formación de sujetos integrales. El quehacer del docente hace posible la concreción del currículo a través de su práctica en una pedagogía de proyectos.



## QUIENES SON LOS DOCENTES EN EL CEL?

Son personas entre los 23 y los 40 años de edad aproximadamente: Llegan al colegio en su mayoría por nexos personales y profesionales. Todos son graduados, algunos con 1 o 2 postgrados terminados y otros con una segunda carrera profesional en curso. Algo que los convoca a todos, que los une, es el reto por hacer de la práctica pedagógica, un hecho de vida, transformando e innovando su quehacer.

A través de la historia del colegio, una de las características de los maestros que han puesto en práctica el proyecto es que han sido mujeres (maestras) quienes han liderado cada uno de los proyectos en cada uno de sus grupos, sus círculos y del colegio en general. Los hombres maestros han participado como orientadores en disciplinas o áreas específicas, y apoyando e involucrando su quehacer a cada uno de los proyectos en curso.

El docente que llega al Cel, se enfrenta a una dinámica nueva, en la que sus esquemas, sus teorías, hasta su propia opción de vida y su visión como profesional empieza a cambiar.

Podría decirse, que el docente del Centro Educativo Libertad, cuyo eje de trabajo es la pedagogía de proyectos, tiene entre otras, estas características:

**- Una actitud y compromiso hacia el cambio.** Actitud y compromiso que lo evidencian a diario, con su entrega, su responsabilidad y el goce que les proporciona su estadía en el colegio y el desarrollo del proyecto pedagógico. *“Hay un compromiso, convencimiento por el trabajo diferente”<sup>163</sup>* .

---

<sup>163</sup> Entrevista a Padre de familia del nivel 5, abril/2000,

Según Miguel Angel Santos Guerra, en el prólogo del libro *Constructivismo y Escuela* de Rafael Porlan, *“para que un profesor llegue a concebir el curriculum como una experimentación, como indagación, para que se interrogue constantemente por el sentido y la naturaleza de su práctica, es preciso que se den tres condiciones simultáneas: QUERER, SABER Y PODER”*<sup>164</sup>

El querer, se relaciona aquí como una actitud ante la vida, quiere decir que la profesión que eligió debe estar impregnada de alto grado de amor y decisión firme por ser cada vez mejor *“si tiene la convicción de que eso que está haciendo merece la pena para él mismo, para los alumnos y para una sociedad en la que la escuela es un fermento de transformación”*.<sup>165</sup>

Pero no basta querer, es necesario saber, tener un conocimiento de su quehacer, o mejor, de lo que va a hacer, saber qué sentido tiene y cómo se hace *“el profesor tiene que saber cómo se recogen las evidencias de una realidad que resulta compleja y simple a la vez, cotidiana y extraña, patente y latente, común y única, sencilla y transcendental. Debe saber qué métodos se utilizan y cómo se aplican a esa realidad que pretende reconstruir, interpretar, valorar y comprender”*.<sup>166</sup>

Poder, es decir, poner en práctica esa decisión de querer y ese saber que posee. *“Poder significa tener tiempo para investigar de forma sosegada, rigurosa y compartida, Poder significa disponer de la autonomía necesaria para que realmente se pueda tomar iniciativa y reflexionar de forma eficaz.”*<sup>167</sup> Poder, quizá es la condición más difícil planteada a un profesor, pero es a través de ella que se determina la capacidad y el papel que desempeña en la escuela. Sin embargo, es necesario que querer, saber y poder vayan de la mano, que actúen juntas y simultáneamente.

<sup>164</sup> PORLAN, Rafael, *Constructivismo y Escuela*, Editorial Diada, Sevilla, 1997, pág.14

<sup>165</sup> IDEM

<sup>166</sup> IBID, pág. 15

De acuerdo con Clara Inés Chaparro, *“Partimos de la premisa de que el maestro es honesto y obra en consecuencia, esto es, en concordancia con sus concepciones”*<sup>168</sup>

Este otro elemento surge también como muy importante dentro de una práctica docente y que se vislumbra como constante en cada uno de los maestros del CEL.

Un docente del CEL, demuestra su compromiso, su actitud, su honestidad, desde el momento en que ingresa a la Institución, empezando por la planeación de un proyecto que inicia como un reto y al que le debe dedicar todas sus potencialidades. Todos los proyectos, sin excepción, necesitan que sus maestras se comprometan no solo a su diseño que se hace en jornadas muy arduas de trabajo, sino a su desarrollo y llevarlo a feliz término. Después de que una maestra hace suyo el proyecto ya centra todos sus esfuerzos en terminar la obra y nunca lo deja sin terminar. De otro lado el compromiso de la maestra se traduce en la dedicación diaria y constante a sus grupos, a sus estudiantes, los que empiezan también a formar parte de sus vidas y en ocasiones se involucran tanto en los conflictos de éstos que buscan por diferentes medios, la manera de ayudar y transformarlos.

Un compromiso, que sobrepasa los límites de las tensiones y conflictos que se puedan presentar en el transcurso del año escolar.

**Tiene un alto grado de sensibilidad y amor.** Es decir, su práctica está enmarcada dentro de una pedagogía de la ternura. El afecto que una maestra o un maestro desencadena por su trabajo, está determinado por la pedagogía de proyectos, que exigen un alto grado de sensibilidad, para dejarse tocar por todo lo humano que puede

---

<sup>167</sup> Obra Citada pág. 17

<sup>168</sup> CHAPARRO, clara Inés, Artículo, Perspectiva de la Comunidad de Educadores, Universidad Pedagógica Nacional, Departamento de Física.

sucedir en el transcurso de su desarrollo. Un afecto, que empieza por un enamoramiento de su trabajo, de su profesión, de sentirse orgullosa(o) de lo que hace, por que además se puede mostrar como es. Surgen las relaciones muy estrechas con sus estudiantes, de comunicación sincera, de comprensión; relaciones en las que se crece en comunión con el otro.

*“Mucho afecto por las maestras, el acompañamiento a niños y niñas, manifestado en particular en las actividades colectivas como el carnaval Suaty, Viajando Ando y la muestra final”<sup>169</sup>.*

Los docentes, recuerdan siempre con mucho afecto su experiencia en el trabajo de proyectos y cada acción que realizan es porque nace del corazón y siempre está dispuesto(a) a darse como persona.

*“la práctica cotidiana me fue llevando a ver con más claridad, apoyada por mis compañeras, los vacíos, carencias y necesidades que se manifestaban al igual que las fortalezas que tenía, mi primer año fue de total y absoluto enamoramiento de este espacio”<sup>170</sup>.*

Para las maestras es de vital importancia el afecto, no quiere decir que todo esté en armonía y que no haya contradicciones, por el contrario, hay mucha diversidad de pensamientos e intereses; las críticas, las discusiones, están mediadas por lazos afectivos, lo que hace que haya mucho respeto y se llegue a consensos. Un proyecto requiere necesariamente de estas confrontaciones, de poner sobre la mesa las diferentes manifestaciones de los maestros, de ahí que la riqueza, la creatividad y

---

<sup>169</sup> Entrevista a un padre de familia del nivel 5, abril/2000

<sup>170</sup> CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD, “Autoevaluaciones primer semestre 2000”, en Evaluación Institucional 2000

eficacia de un proyecto, radica en saber combinar de una manera asertiva, diferentes formas de pensar y de ser.

**El proyecto pedagógico, es susceptible de convertirse en proyecto de vida:** Un maestro consciente que al participar en el proyecto pedagógico, construye su propia experiencia y actúa según sus valores. *“El significado de mi permanencia en el CEL trasciende el solo compromiso laboral, para convertirse en la razón de mi quehacer como persona y como docente. Con esto quiero decir que el CEL es parte de mi vida y por eso considero que mi compromiso implica la responsabilidad que se merece”*<sup>171</sup>

El proyecto Cinema Paraíso por ejemplo, logró reunir el interés y la pasión por este arte de algunas maestras, lo que hizo que se desbordara en creatividad y conocimiento.

*“El proyecto Cinema Paraíso, surgió de una pasión muy personal por el cine y en él aprendí bastante sobre este tema, además de las relaciones afectivas que se dieron con este grupo”*<sup>172</sup>

Los proyectos, logran de otro lado que las vivencias como maestro(a) formador(a) de valores, trasciendan los espacios del colegio y que haya coherencia entre su profesión y su vida personal.

*“Recuerdo muy especialmente, el proyecto semillas, pues fue la concreción de algo que llevo dentro de mí. El amor por la tierra. Fue como un compartir esos saberes de vida con unos niños y unas niñas ávidos de aventura”*<sup>173</sup>

El proyecto, además, reafirma o hace que florezcan las convicciones de ser maestra (o).

---

<sup>171</sup> CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD, “Autoevaluaciones primer semestre 2000”, en Evaluación Institucional 2000

<sup>172</sup> Encuesta realizada a la maestra del nivel 8. Septiembre/2000-

Un docente, dentro del proyecto, se vuelve un ser **lúdico**, pues entiende que la lúdica es un elemento vital en el proceso de aprendizaje-enseñanza y por lo tanto, goza con sus actividades y se deja contagiar del juego y las risas de sus estudiantes. En el proyecto la Minga, se vivieron experiencias a través de túneles, cuyo recorrido estaba impregnado de magia, color, olor, sabor.

Es un sujeto **autónomo**, capaz de autogestionarse. La capacidad de proyección que lo acompaña, implica una modificación voluntaria y consciente de la realidad de su entorno, su presencia y sus actos transforman su medio. Un proyecto que cuestionó y tocó el corazón de todos y especialmente de l@s docentes, fue el proyecto Mandala, cuyo énfasis estaba en la reflexión acerca de los valores. La autonomía por supuesto, fue uno de los elementos que se evidenció para identificar la capacidad de autogestionarse, de que sus acciones sean libres pero responsables.

Comparte sus **saberes** y está abiert@ a desaprender y construir nuevas alternativas pedagógicas. Para cada maestra los proyectos en los que ha participado, le han generado muchas expectativas y formulaciones acerca del conocimiento, de sus saberes. *“Me interesa mucho el proyecto Bitácora, primero porque me ha permitido entender y comprender el proceso de la lectura y de la escritura y su relación con el proceso filogenético de la especie, lo cual ha generado en mi diferentes cuestionamientos, cambios de paradigmas. Segundo. Evidenciar la funcionalidad de la multiplicidad de lenguajes”*<sup>174</sup>

Hace de sus **equivocaciones**, posibilidades de crecimiento. Así mismo, es capaz de reconocer sus debilidades. *“valido como importante el error, el ser reflexiva ante mi*

---

<sup>173</sup> Memorias, maestra nivel 3 y 4 sept. De 2000

<sup>174</sup> Encuesta a maestra del nivel 5, sept./2000

*práctica, pues esto ha hecho poner en entredicho y contrastación mi saber pedagógico. Siento que es una búsqueda permanente”*<sup>175</sup>

Es un maestro que **reflexiona** sobre su práctica, que se cuestiona permanentemente, se autoevalúa. *“El Cel se ha constituido para mí en un espacio permanente de aprendizaje, reflexión, enriquecimiento y aporte, elementos que han redundado en la cualificación de mi práctica pedagógica ”*<sup>176</sup>

De hecho es por medio de las evaluaciones y autoevaluaciones de su práctica, que le da sentido al proyecto en curso, las reuniones semanales son básicamente para evaluar el cómo se está llevando a cabo el desarrollo del proyecto, y es el equipo de maestras quien critica y da las pautas pertinentes a seguir.

*“La evaluación, ha sido una práctica permanente tanto a nivel individual como del círculo, no sólo se evalúan las actividades sino también la práctica”*<sup>177</sup>

**Participa** en la vida de la institución y en actividades generales que convocan a toda la comunidad educativa. Un proyecto que involucró la participación de todo el personal docente fue VIAJANDO ANDO, pues éstos hicieron posible la realización de una salida de 3 días con todos los estudiantes desde los 3 años, fuera de Bogotá, salida que tiene como objeto hacer un encuentro recreativo y pedagógico en el que niños y niñas tengan una vivencia independiente, se consoliden valores como la solidaridad, el afecto, responsabilidad. El impacto de la salida fue tan grande que se sigue realizando año tras año, siempre dándole un sentido. En esta salida el maestro duplica su accionar, su compromiso y su participación.

---

<sup>175</sup> CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD, “Autoevaluaciones primer semestre 2000”, en Evaluación Institucional 2000

<sup>176</sup> IDEM

<sup>177</sup> IBID

Reconoce múltiples formas de **comunicarse**, consigo mismo, con su entorno y con los demás.

*“Se destaca la forma comunicativa de los maestros, con sencillez, claridad, con transparencia, afecto sincero, los informes, la calidad, se exploran posibilidades de aprendizaje, un aprendizaje desde la vida”* <sup>178</sup>

Este año, todos los proyectos del colegio, giran en torno a la comunicación: “Bitácora de Huellas, Hallazgos, Marcas y Escrituras”, “ Yetarafué” y “Literando”. Esto debido a que se está consolidando la propuesta sobre la multiplicidad de lenguajes surgida al interior del colegio y que se viene trabajando desde la creación de éste y desarrollada en varios proyectos como “Comunicando Ando”, “Biblión” , “AbraCadabra” y “Creación Literaria”.

El maestro del CEL goza de autonomía en su trabajo, pero, hay un **equipo** humano que lo respalda, sin desconocer sus propias potencialidades, y haciendo de éste su mejor espacio de formación y de crítica.

*“Hay un trabajo en equipo que significa una buena convivencia, que implica una confrontación , equipo que demuestra gran variedad de miradas y en su conjunto avanzan”.* <sup>179</sup>

El trabajo en equipo, permite el intercambio de puntos de vista entre l@s maestr@s. Estos puntos de vista, abarcan diferentes aspectos a tener en cuenta<sup>180</sup>.

<sup>178</sup> Entrevista madre de familia nivel 5, abril de 2000

<sup>179</sup> Entrevista padre de una niña, nivel 5, abril de 2000

<sup>180</sup> PORLAN, Rafael, MARTIN, José. El Diario del Profesor, un recurso para la Investigación en el Aula, Diada Editores, Sevilla, 1993, pág, 13



- Las visiones que tienen de su autonomía profesional, sus concepciones acerca del trabajo en el aula.
- Las opiniones que tienen de sus clases, de sus estudiantes de sus compañeros, del colegio, del sistema educativo.
- Los esquemas de conocimiento que poseen, los principios prácticos, las rutinas.
- Los obstáculos, las dificultades que bloquean los procesos de evolución profesional.
- Los problemas, intereses, necesidades,
- El impacto, el desarrollo del proyecto

La contrastación, el análisis y el intercambio de estos puntos de vista en el colectivo, dan una mirada más amplia del trabajo del docente.

*“El equipo de maestras del círculo arpegio, ha sido mi grupo más cercano y en parte ha sido el equipo que ha dado forma y concreción a mi práctica”<sup>181</sup>*

En la práctica que realizan los maestros en el Cel, es evidente que es un grupo selecto con grandes cualidades como seres humanos y con grandes capacidades como profesionales. Pero sobre todo con mucha apertura y una actitud constante hacia el cambio.

Las maestras se manifiestan respecto a su práctica : *“La práctica es una vivencia real, la propuesta está fundamentada por lo que hacen los maestros, en la medida del quehacer del docente se va elaborando la propuesta, es la práctica real la que nos dice si esa propuesta que está allá en el libro, en el texto, o en el escrito, es válida o no para este contexto. Es de acuerdo al trabajo que hacen las maestras en el que se enriquecen o se empobrecen las propuestas”<sup>182</sup>*

---

<sup>181</sup> CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD, “Autoevaluaciones primer semestre 2000”, en Evaluación Institucional 2000

<sup>182</sup> Entrevista a la maestra Maritza Quiroga, abril de 2000

Las maestras son conscientes del reto que les genera su accionar en una pedagogía por proyectos.

*“El papel del docente es muy fuerte y es muy difícil cuando se es comprometido, cuando se quiere generar conocimiento desde lo que se hace, y ser maestro del CEL es ser comprometido con lo que se hace y querer traspasar el solo ir a un salón, sino traspasarlo a un papel.”<sup>183</sup>*

## DISCURSOS

Cada uno de los maestros del CEL, posee su propio discurso, el que da a conocer y lo comparte con todas las personas que conviven en el colegio. El discurso del maestro, se puede traducir en su propio proyecto, que resulta de la interacción con el proyecto pedagógico del colegio.

*“Mi saber particular, ha encontrado un buen espacio en este proyecto (Yetarafué) y en el grupo, pues sus intereses se han desbordado por el lado de la temática indígena en la que tengo especial interés, donde busco que ellos tengan un acercamiento objetivo y real de su cultura, su saber y sus problemáticas, al igual que siento que les he contagiado mi respeto y admiración hacia ellos, y eso me parece valioso”<sup>184</sup>*

La pedagogía de proyectos, hace que el docente tenga una visión globalizadora del conocimiento *“sabía que tenía que lograr converger varios conocimientos, canalizados en un proyecto de manera que permitiera brindar una visión más globalizadora y menos*

---

<sup>183</sup> Entrevista a una exmaestra, abril de 2000

<sup>184</sup> CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD, “Autoevaluaciones primer semestre 2000”, en Evaluación Institucional 2000

*segmentaria del conocimiento. Lo que no tenía muy claro, era que la desespecialización disciplinar fuese tan necesaria en el tratamiento del trabajo por proyectos”<sup>185</sup>*

Es por esto, que el primer registro en el que queda plasmado su discurso, es el **proyecto**, pues su participación directa en la planeación y desarrollo del mismo así lo exige. En el proyecto pedagógico tiene la posibilidad de expresar sus conocimientos, sus intereses y sus deseos.

Así mismo, registran a diario su práctica, lo hacen en el **proyectario**, que se constituye en su diario de campo.

*“Iniciamos la semana leyendo una historia sobre la candelaria desde la época prehistórica y pasando por las diferentes épocas históricas contadas por los niños. En esta actividad ocurrió algo muy especial y es que ellos quisieron asumir la lectura del texto, sin temores y con mucha seguridad. Continuamos el trabajo de realizar la copia de la canción “la pulguita Inés” - martes 11 de abril- “De nuevo en el comienzo del día tuve un incidente con Julián Rodrigo.”<sup>186</sup>*

En el proyectario se vislumbra el quehacer diario de una maestra, también sus sentimientos. El proyectario es la base para el seguimiento del proceso de los niños, niñas y del desarrollo del proyecto.

De otro lado, **sistematizar** la práctica, forma parte del quehacer del maestro. El proceso para la sistematización se realiza a diario, mediante la observación y registro permanente en el proyectario, también con la ayuda de videos, fotos, grabaciones, en fin, lo que sea necesario...

---

<sup>185</sup> CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD, “Autoevaluaciones primer semestre 2000”, en Evaluación Institucional 2000

<sup>186</sup> Diario de Campó de la maestra del nivel 9, mayo de 2000

A medida que transcurre el desarrollo de cada etapa del proyecto, cada maestra va haciendo la recopilación de datos y registros para que al finalizar el año, se organice el material y se realice del documento de sistematización .

La sistematización se realiza para hacer una interpretación crítica de la experiencia, esto le dará más sentido al quehacer, también, como una manera de comprender y mejorar la práctica. A través de la sistematización se comparte la experiencia y se intercambian aprendizajes y saberes.

También en la sistematización se hace una conceptualización de la práctica y sirve como base para la teorización y producción de conocimiento.

En el CEL se encuentran muchas sistematizaciones elaboradas por las(os) docentes, como muestra de un trabajo riguroso.

El maestro, elabora también su discurso, cuando se convierte en investigador. Investigación vista como un proceso de exploración, sensibilización, creación, invención y producción. Nace esta investigación desde la cotidianidad, en la que se le da cabida al asombro, a la pregunta y a la puesta en escena de intereses, sentires y conocimientos que al interactuar se transforman e incentiva a la búsqueda de nuevos planteamientos.

La misma práctica cotidiana en el CEL, hace que el maestro y la maestra sientan la necesidad de investigar y transformar paulatinamente sus saberes contenidos en su práctica. Se vuelve **investigador, sistematizador** y creador de su propia experiencia. Y es que la investigación y la sistematización en la escuela y en el aula, son alternativa para lograr un cambio en la acción pedagógica.

*“La práctica los lleva necesariamente a replantear lo teórico, a mirar cómo a partir de la vivencia y la experiencia de la práctica que se aplica, modifica de igual manera lo*

*teórico, así como lo teórico le modifica comportamientos, actitudes, metodologías, etc .hay correlación”.*<sup>187</sup>

Más que discursos teóricos, el maestro deja las huellas de sus discursos sembradas en el corazón de sus estudiantes.

En la práctica pedagógica, l@s docentes viven tensiones y dificultades que se viven a diario pero que no constituyen un obstáculo para el desempeño profesional. Entre las principales dificultades se pueden mencionar las siguientes:

- El desaprender, como forma de desprendimiento de muchos “vicios” de la educación con que se fue formado y emprender el viaje por los laberintos de la incertidumbre
- Las relaciones con los padres de familia, por la falta de espacios de encuentro, por la ausencia de algunos y por la falta de confianza y de seguridad en el proyecto y en la maestra.
- La formación académica especializada hace que sea difícil involucrar otros saberes dentro de la práctica.
- El cumplimiento de metas hace que muchas veces se fuerzan los procesos de los chicos
- Falta de espacios estructurados dentro de la jornada laboral para sistematizar, para diligenciar el proyectario, para investigar
- Las relaciones verticales desde la administración, actitud que no concuerda con un ambiente como el de la institución.

La práctica diaria de l@s maestr@s está acompañada de muchos eventos, que irrumpen constantemente en su quehacer, sin embargo, hay algunas características

---

<sup>187</sup> Entrevista padre de familia del nivel 5, abril de 2000

comunes para todos, que se pueden ilustrar acerca de cómo se vive un día en el CEL. Para ello se describe de una manera general este diario vivir.

El día se inicia con la llegada de todos: maestras(os), chicos(as) y demás personas. Esperando a niños y niñas en la puerta de entrada siempre se encuentran 2 maestras. El recibimiento es cálido y amable. En su conjunto todos(as), niños y niñas llegan animados, sonrientes demostrando gusto por su colegio y por su gente.

Mientras es la hora de entrar a cada una de las tivas (aulas) los (as) estudiantes hacen corrillos, juegan y comparten experiencias. Las maestras por su lado están preparando su actividad o también, compartiendo, dialogando.

Cuando todos están en sus respectivas aulas, se da inicio a la respectiva dinámica. Cada cual de acuerdo con el nivel, con las características del grupo, y al desarrollo del proyecto.

Hay una actividad importantísima, que es común en varias aulas de clase y que se realiza en el primer momento de la mañana. Es una dinámica de integración y socialización que a través del diálogo genera un enriquecimiento y un aprendizaje para la vida. Una maestra expresa el momento así:

*“Esa rutina formaba a los chicos, lo primero era llegar a hablar, hacíamos un círculo y nos poníamos a hablar, de Cuba, de Estados Unidos, era impresionante los diálogos que se presentaban en la mañana, era lo primero que se hacía reunirnos a charlar, o alguien llegaba con una dificultad y la contaba y entre todos esos vínculos de solidaridad, de afecto, a mí me parecía importantísimo ese momento, cuando vi que era rico, yo lo asumí todo el tiempo, hasta que salí de allá, ese fue un espacio consolidado para mí, yo decía que era significativo para el grupo que tuviera”.*<sup>188</sup>

---

<sup>188</sup> Entrevista a exmaestra, abril de 2000

Luego se realiza una actividad estructurada, es decir, planeada por la maestra y que tiene que ver con el proyecto en curso. Para esto, la maestra dispone a sus chicos y chicas de tal manera que garantice una motivación suficiente y que haya receptividad, aceptación y participación de todos.

Luego es la hora de las onces, momento en el que se va a Tres Piedras (comedor), se compra en la tienda y se disfruta del alimento. En el caso de los niveles tres al diez, los chicos y chicas viven el momento acompañad@s de su maestra. Esta, está pendiente que cada uno(a) coma lo suficiente, que se alimente, que cumpla con los acuerdos establecidos respecto a los hábitos de la alimentación, orden y aseo en el comedor.

Después de tomar las onces, se dirigen al parque a jugar (los más pequeños), los más grandes a charlar o a realizar la actividad de su preferencia: descansar sobre el prado, subirse a los árboles, juegos de mesa en el salón, etc.

Todos vuelven al aula para iniciar otro gran bloque de actividades estructuradas de acuerdo con el proyecto o con las necesidades pedagógicas.

Sin embargo, a veces, surgen en estos espacios actividades emergentes, pueden ser traídas por algún estudiante o que partiendo de lo que se está haciendo cambia lo que se tenía previsto y lo que emergió, adquiere un gran sentido y se le da la oportunidad para que continúe.

*“En la práctica, el maestro planea su actividad, pero la dinámica es otra, las actividades significativas a veces salen de los chicos y las chicas. Son las que se ocurren ahí, no se traían pensadas”.*<sup>189</sup>

---

<sup>189</sup> Entrevista, maestra nivel 11 y 12, abril de 2000

Continúa con la hora del almuerzo, momento que es amable y se comparte gustosamente. Las maestras se sientan al lado de su grupo y entre diálogos, risas, controversias y empatías se alimenta y se le da vida a la cotidianidad.

La última dinámica ocurre después de que todos (as) reposan el almuerzo yendo al parque, descansando, etc. Esta dinámica dependiendo del caso es mucho más informal (casos círculos Fagua y Arpegio), se utilizan juegos de mesa, se lee, se escucha música, Además se hace la preparación (hábitos de higiene, organización del salón, tareas para el otro día) y salen a las rutas.

Hasta aquí, se ha caracterizado la práctica pedagógica en el Centro Educativo Libertad. Es importante resaltar que únicamente una o un maestra(o) que ha vivido su experiencia en la pedagogía de proyectos en este contexto es capaz de dar cuenta del significado y el sentido que tiene para ella la vivencia. Una maestra que se ha entregado con todo su ser, porque cree y está convencida que el reto para un cambio en la pedagogía es esta alternativa que crece, se conflictúa y construye en medio de la incertidumbre.

A manera de síntesis, se puede decir que La Práctica Pedagógica en el Centro Educativo Libertad, es el accionar directo del(a) docente con una intencionalidad formativa dentro de un contexto escolar muy particular, como es el ambiente cálido y participativo que genera la pedagogía de proyectos.

La maestra y el maestro se caracterizan por tener una identidad y un compromiso total frente a su labor; identidad que hace que su proyecto de vida se interrelacione directamente con el pedagógico, haciendo que éste lo afecte en su manera de ser, pues deja de ver el mundo parcializado para verlo de una manera integral, así mismo, la pedagogía la vislumbra como un todo.



La pedagogía de proyectos, hace que el docente que llega a la Institución se dé a conocer como es, en todas sus potenciales como ser humano y también con las dificultades propias, se involucra en un proceso de desaprender, de rompimiento de muchos “vicios” que al principio duele, pero que poco a poco le va colocando el corazón y empieza a amar el espacio y la posibilidad de crecimiento y construcción de su profesión.

El docente se involucra afectivamente en el proyecto de una manera total, es por esto que el afecto sincero es la base de su práctica.

El contexto del CEL, se ha convertido en una Institución formadora de maestras y maestros, que aprenden, construyen y crecen junto con sus, compañeras(os) y los estudiantes. Esta formación le permite tener la capacidad de ser maestra de maestras, pues con sus aportes contribuye para que otros avancen también en la construcción de ese sueño que es hacer de la pedagogía un hecho más humano.

La autonomía acompaña al docente del CEL, y es dada por la gran responsabilidad que tiene al asumir un proyecto en el que necesita su inserción total. Además el trabajo en equipo es fundamental en el trabajo, son sus compañeras más cercanas quienes con mucho cariño le ayudan a crecer, le critican y le valoran su quehacer.

La maestra se vuelve proyectiva, es decir que sus acciones con intencionalidad formadora trascienden el hecho meramente pedagógico. Es una maestra que proyecta su vida hacia horizontes mucho más claros, convencida de que la escuela y por medio de la pedagogía proyectiva, puede contribuir en la construcción de un ser más humano.

## CAPITULO QUINTO

### PEDAGOGIA PROYECTIVA

Luego de haber hecho un recorrido analítico de carácter descriptivo y teórico, por los aspectos que se consideran importantes ya que dan cuenta de los distintos procesos pedagógicos que constituyen la pedagogía de proyectos característica del Centro Educativo Libertad, se pretende ahora fundamentar lo que se configura como una alternativa pedagógica, desde la cual se instaura una forma particular de relacionarse, un maestro con unas características determinadas y una manera propia de conocer que devienen de una acción pedagógica desde los proyectos y que trasciende y transforma todas las instancias y estancias de la escuela hacia una concepción *proyektiva*.

Entendemos, que tal concepción "*proyektiva*" es en esencia la capacidad que tiene el ser humano para sentir, gozar, y reflexionar el aquí y el ahora, reconociendo y valorando su historia, accionando a futuro, exteriorizando sus deseos, como un ser visionario que le da sentido a su existencia.

Al hacer la caracterización de la pedagogía de proyectos que se viene desarrollando en el CEL, se evidencia que esta se constituye en un modelo pedagógico propio que configura una manera de ser, hacer y sentir de manera *proyektiva*.

Por tanto este capítulo, tiene como fundamento, iniciar la consolidación de las bases teóricas, que desde luego son una ardua tarea que apenas comienza, pero que como ya se dijo, poseen un gran soporte desde la experiencia misma y las búsquedas de docentes innovador@s.

El CEL se constituyen en un espacio particular, donde se vive y se interactua de una manera determinada, que genera un ambiente propio, signado por las tensiones y el afecto, y que constituye el eje sobre el cual se estructura una pedagogía proyectiva.

Se comenzará, con los planteamientos desde la Interacción Social que se apoyan en Bersntein teniendo en cuenta su concepción y caracterización de Dispositivo Pedagógico entre otros aspectos. Que revisten gran importancia para la investigación.

### **El CEL como un espacio altamente comunicacional**

De acuerdo con todo el análisis realizado en el segundo capítulo, se ha evidenciado cómo la interacción social y el ambiente escolar, pueden ser contenidos en una acción altamente comunicacional que trasciende los espacios, afecta a los sujetos y se consolida mediante una serie de discursos validados colectivamente, consolidando la propuesta desde una visión Proyectiva que amplía y autodetermina desde el consenso, el conflicto, las tensiones y búsquedas alternativas de interacción.

Bernstein por ejemplo se refiere al lenguaje como un código elaborado en unos casos y restringido en otros y dado que su teoría es sociolingüística y basada totalmente en el ámbito educativo es necesario tenerla en cuenta. Este reconoce el uso social del lenguaje como única posibilidad de producción de significado que es lo que se denomina en el CEL, la producción de sentido, dentro de toda la práctica pedagógica. Es por ellos que dentro de esta categoría y tal vez en todas las demás tenidas en cuenta en el presente documento, el lenguaje es uno de los pilares de la propuesta, es el dispositivo y el detonante de cada una de las acciones pedagógicas.

De la misma manera como el PEI se refiere a un ambiente participativo y democrático, Bernstein habla de unas reglas existentes en el proceso comunicativo, que al modo de ver del proceso, podrían resultar importantes estas son:

- Las Reglas de reconocimiento: Es decir, separación, selección, especialidad de un contexto. Estas sugieren el qué de la comunicación. ¿Cuál es el sentido de esta dentro del proyecto C.E.L.? Este no puede ser otro que el de dotar de significado esta interacción social sobre la cual descansa gran parte del trabajo por proyectos. El sentido y el significado son en últimas el porqué del proyecto.

Coincidentalmente y al igual que algunos docentes, los padres y madres también evidencian un enfriamiento en las relaciones parece que el C.E.L. ha pasado por ciertas etapas de crecimiento que se han evidenciado más fuertemente en esta categoría de interacción. Ellos sienten cercanía con la maestra de sus hij@s, sienten que sus hij@s son el puente que posibilita acceder al proyecto, pero en relación con otros padres hay muy poca comunicación, salvo si estos pertenecen al mismo grupo de su hijo.

Sin embargo se encuentra también que los padres continúan el proceso de interacción en casa es decir tienen en cuenta los acuerdos, siguen de cerca el proyecto desde las investigaciones y aportes y participan en los eventos convocados por la institución. El lenguaje propio de la institución se expande y logra un grado de impacto en otros espacios como la casa.

De hecho para los padres sí es muy importante percibir el porque de la interacción, ponerlo en práctica y esto solo se logra si lo evidencian en sus hijos. Para los padres la inter - relación con los maestros y con los otros padres y madres es fundamental y debe trabajarse en ella cotidianamente.

- Por otro lado, el autor se refiere a las reglas de manifestación: Son las que regulan las formas de comunicación. Son el cómo se dice, el cómo se hace. En este sentido l@s maestr@s, intervienen en torno a la pregunta por el ambiente:

Los maestr@s, como actores principales siempre dan cuenta del cómo se hace; es decir tanto la interacción social como el ambiente son el producto de una acción colectiva en donde son ellos orientadores y acompañantes del proceso; esta actitud se debe en parte a que la propuesta de innovación ha generado en ellos al igual que en los estudiantes, un profundo sentido de pertenencia, que hace que tanto la práctica como la teoría sean consecuentes. L@s maestr@s consolidan espacios para la construcción de los acuerdos. Sienten que además de orientar y posibilitar tales acciones, deben aprender y desaprender a la par con sus estudiantes como se ha observado en el análisis de las entrevistas realizadas a los docentes.

Sin embargo un elemento común desde la visión de l@s maestr@s ha sido el relacionado con el aspecto administrativo el cual se siente desarticulado del resto de la propuesta. Se percibe rigidez, enfriamiento de las relaciones y esto es a su modo de ver, es un contrasentido, una dificultad, ya que el Cómo de la comunicación en este aspecto carece de sentido y de validez y hace que la propuesta se desvirtúe porque desde el punto de vista de la interacción el ambiente innovador debe atravesar todos los espacios.

Otro elemento importante que se ha percibido es el relacionado con el crecimiento de la institución, dada la antigüedad de algun@s maestr@s; los cambios que se han evidenciado con el paso del tiempo son tal vez significativos en relación con la interacción entre los docentes especialmente. Desde luego las formas organizativas, ya no son las mismas.

Sin embargo para todos los maestros es muy claro el sentido de participación dentro de la interacción. La participación entendida como la intervención, el aporte, la convocatoria a talleres o grupos de estudio así como la toma de decisiones también constituyen para l@s maestr@s el cómo de la comunicación contenida en la interacción social.

### **Una forma de lenguaje muy formal Discurso:**

Este aspecto es entendido por el autor como esa transición dada desde una experiencia social (acción) a una experiencia simbólica es decir el discurso; el cual debe entenderse como una acción institucionalizada propia del modelo pedagógico que rige la institución. Por ello el énfasis en la articulación de las experiencias socializantes primarias y secundarias de los sujetos.

Bernstein se refiere al lenguaje como un código que adquiere sentido en el uso social; por tanto se considera importante general espacios comunicativos plenos de sentido y significado. Este aspecto es esencia y por ende debe ser una de las principales características en la Pedagogía proyectiva, en la cual la discusión, el debate y los aportes de los actores son ya ejercicios constantes que configuran discursos validados socialmente. Reconociendo al otro como legítimo otro, se producen significados en un arreglo de diferencias sociales en donde se defiende lo que se dice pero desde una posición de respeto hacia el otro tal como se ha evidenciado en los escenarios físicos o los constituidos por los actores.

Por otro lado y teniendo en cuenta que la tesis sociolingüística de Bernstein se adscribe dentro de un ambiente netamente educativo, se evidencia que esta presenta dos órdenes dados en la institución y que ya han sido explicitados en los

capítulos dos y tres. Estos son: "Un orden instrumental que transmite habilidades y un orden expresivo que transmite actitudes".<sup>1</sup>

Es decir que estos órdenes de acuerdo con Bernstein no podrían segmentarse sino integrarse tal como se concibe al ser humano en la propuesta. Puede decirse entonces que existe un debilitamiento de los límites dentro el proceso de interacción entre los diferentes actores y la producción de conocimiento ya que por otro lado se respetan los ritmos y los intereses individuales. De esta manera se posibilita el despliegue de todas las capacidades de l@s niñ@s buscando la formación de seres integrales que aportan al "la construcción de una sociedad más justa y más humana"<sup>2</sup>. De hecho es importante recalcar que "mediante la construcción de un ambiente escolar favorable a la interacción solidaria se promueve el equilibrio entre la formación académica y la formación en valores o en otras palabras, entre una formación del espíritu científico y la formación de una actitud ética entre los actores"<sup>3</sup>.

### **El Dispositivo pedagógico**

La institución educativa, en este caso el CEL, funciona como el dispositivo pedagógico en tanto que involucra sujetos, discursos y espacios de interacción.

Y desde un punto de vista más formal, todo este dispositivo pedagógico descrito hasta ahora, se caracteriza por ser de acuerdo con Bernstein "Restringido y particularista, en la medida en que "su forma está al alcance de algunas personas".<sup>4</sup> (Bernstein 1990) Y es posible comprender esta caracterización teniendo en cuenta los códigos que circulan en la institución: el proceso de

<sup>1</sup> BERNSTEIN Basil; La construcción Social del Discursos pedagógico; Textos seleccionados; Editor Mario Díaz. Producciones y divulgaciones culturales y científicas El Griot, Bogotá 1990. P. 16

<sup>2</sup> CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD; Síntesis del Proyecto Educativo Institucional; **En Revista Alterando**; Santa fé de Bogotá 1998 P. 8

<sup>3</sup> CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD; Ibid P. 10

nombrar y renombrar, el sentido del proyecto y no de material o áreas aisladas, los acuerdos y no un manual de convivencia (esto en el caso de todos los actores pero principalmente docentes y estudiantes).

Por otro lado es incuestionable que este modelo flexible tiene en cuenta ese código primario y extraescolar que los estudiantes poseen y que se constituye en un rasgo importante de identidad en su encuentro con esta forma institucional que permite el paso por un desarrollo simbólico y social en donde la escuela incide más desde el primer factor. Así solo cuando la institución es un ente mediador que no desconoce esa elaboración primaria y permite que el nuevo proceso sea igualmente sensible y significativo dejará de ser un agente alienante.

El currículo por tanto da cuenta de cada uno de los elementos nombrados anteriormente pero a su vez obedece a unos principios igualmente sugeridos por Bernstein y que describen o caracterizan de manera importante cualquier modelo o experiencia pedagógica y sugieren el grado de debilitamiento que se presenta estos son:

### **Los Principios de Clasificación y Enmarcación:**

En lo tocante a la Clasificación que de acuerdo con Bernstein alberga las categorías: maestros, alumnos, discursos, significados, escuelas. Qué tan aisladas se encuentran estas categorías dentro del proceso CEL? Cada categoría posee su identidad específica? Aquí se da cuenta de las relaciones de poder dadas dentro de estas categorías.

---

<sup>4</sup> BASIL B. Ibid. P.



Con respecto a las relaciones de poder, es necesario recordar que en el CÉL existe una acción de red denominación de los espacios y de los actores; de hecho el nombre de los grupos y de cada lugar adquiere una posición relevante. Se tiene claro por parte de los grupos, que hay una coordinadora a quien se le llama por su nombre, tal como se hace con cada niño@ de cada nivel o grupo, mismo que también posee un nombre. Dicho proceso de re - denominación es un aspecto sumamente significativo para la comunidad CEL por cuanto implica un alto grado de participación y de concertación. La escogencia del nombre en cada grupo se da desde el comienzo del año y su dinámica es tan particular como lo es cada grupo. A su vez se observa un alto grado de construcción pedagógica al rededor de este, así como también mucha identidad y pertenencia.

Se instauran grupos de trabajo de acuerdo con las edades y no cursos graduados. El discurso se gesta en torno al proyecto de cada círculo y no en torno a materias aisladas y de esto dan cuenta los actores de la propuesta. Desde este punto de vista, las relaciones de poder que se manejan son equitativas, porque concretamente los nombres de cada grupo son escogidos colectivamente y los grupos son muy afines desde el punto de vista de sus intereses y sus edades. Se dan por su puesto algunos casos de promoción a otros niveles dadas circunstancias muy espaciales.

También hay que tener en cuenta los acuerdos que se han creado colectivamente y que en ningún momento han sido impuestos.

El grado de mantenimiento de los límites, es muy flexible, porque todos son actores y protagonistas; no es el maestro quien delimita, tampoco los estudiantes. El límite se elimina y se genera una convivencia consensuada y responsable y ello se hace extensivo al trabajo pedagógico.

Con respecto a la Enmarcación, entendida como "el principio que regula las relaciones sociales, es la interacción, las relaciones de poder, y los límites de esta. Enmarcación es comunicación"<sup>5</sup>. Es el control en la comunicación mediante las relaciones sociales.

Dada la estrecha relación con las Clasificación, en la cual se explicitan las categorías, puede decirse que desde la Enmarcación, el nivel comunicativo manejado en el CEL, es bastante alto y atraviesa todo el proceso pedagógico (los proyectos, la convivencia, los mecanismos de planeación, evaluación, trabajo con padres entre otros). Hay un proceso muy fuerte de integración, como se dijo antes en lo tocante al proyecto y a todo lo que este suscita. Es el proyecto el que orienta las acciones cotidianas; y su capacidad de apertura y flexibilidad permite que cada grupo se desborde con nuevas propuestas.

Siendo consecuentes con la pedagogía proyectiva desarrollada en el CEL, conviene anotar que el grado de Enmarcación es débil; esto se evidencia en los espacios y el acceso que tienen los grupos a estos; mismos que han renombrado y de los cuales se han apropiado generando vínculos de afecto e identidad.

Por otro lado la ubicación en las tivas es sugerida por ellos de manera que siempre hay la posibilidad del encuentro con los otros, el diálogo y la interacción.

Al respecto los estudiantes dicen sentirse a gusto en la ubicación dentro de sus grupos.

De todas maneras l@s chic@s se acomodan como ellos quieren; en los grupos pequeños se observa que la distribución en las mesas es niños y niñas aparte, lo

---

<sup>5</sup> Ibid.. P.

cual es respetado por la maestra aun cuando ella propone nuevas formas de organización o en ocasiones ellos mismos las sugieren.

Se habla mucho de una ubicación circular en la mañana, allí se lee se saluda a los demás, se cuentan anécdotas, o se hacen reuniones de grupo para resolver las dificultades o expresar las inconformidades.

De otra parte, los padres y madres, expresan sus aportes y siente en algunos casos, que estos son de acuerdo con el interés que perciban en sus hijos; es así como ellos logran una mayor cercanía y logran acceder al proyecto en un sentido amplio y de mayor participación, aportando desde su disciplina y con sus propios recursos, para enriquecer el quehacer cotidiano.

Pero de todas maneras esa participación al decir de algunos padres se ha perdido bastante; en la actualidad, como se mencionó antes hay más lejanía por parte de los padres y madres se percibe ausencia de comunicación lo cual es urgente revisar, ya que aun cuando los niños expresan alegría e interés existen padres y madres que se sienten por fuera.

Otros padres describen su participación más desde el apoyo a la propuesta y al hecho de intentar continuar con ella en casa; esto para ellos es importante y suficiente.

Y por otro lado se debe evidenciar el uso colectivo de materiales que genera un sentido de lo público y lo colectivo, y que también da cuenta de este principio de Enmarcación.

Y por otro lado la importancia que adquiere la comunicación, que como se dijo antes, trasciende lo académico y se instaura en cada una de las acciones y eventos cotidianos con el mismo grado o nivel de importancia. De este aspecto

dan cuenta de manera enfática los estudiantes y l@s maestr@s pero no tanto los padres y madres.

### **Sobre el discurso pedagógico**

El proyecto CEL en sí mismo implica un discurso pedagógico, un dispositivo por cuanto es "lo que opera en todo el sistema de la cultura y todos los significados. Es decir el discurso resignifica, reconceptualiza y recontextualiza"<sup>6</sup>.

La Pedagogía de Proyectos es una modalidad de comunicación especializada, por cuanto trasciende una práctica tradicional a partir de un proceso permanente de trabajo colectivo y elaboración.

Un ejemplo claro dado por el autor, es la especificidad de las ciencias sociales, naturales etc. como discursos primarios y es aquí en donde el discurso pedagógico interviene como un principio de recontextualización. En otras palabras el discurso pedagógico, es una gramática para generación de textos y prácticas recontextualizadas.

En el momento en que el CEL se erige como práctica innovadora, se debe tener en cuenta que ha debido atravesar por una serie de procesos, acciones, evaluaciones, replanteamientos y recontextualizaciones, que le han permitido la construcción al equipo de un nuevo discurso que responde a una población y a unas necesidades sociales y culturales determinadas.

Por otro lado el texto en el CEL es el proyecto, el cual es desde luego un discurso pedagógico cuya construcción colectiva, se vale de elementos pedagógicos

---

<sup>6</sup> Ibid. P.

dan cuenta de manera enfática los estudiantes y l@s maestr@s pero no tanto los padres y madres.

### **Sobre el discurso pedagógico**

El proyecto CEL en sí mismo implica un discurso pedagógico, un dispositivo por cuanto es "lo que opera en todo el sistema de la cultura y todos los significados. Es decir el discurso resignifica, reconceptualiza y recontextualiza"<sup>6</sup>.

La Pedagogía de Proyectos es una modalidad de comunicación especializada, por cuanto trasciende una práctica tradicional a partir de un proceso permanente de trabajo colectivo y elaboración.

Un ejemplo claro dado por el autor, es la especificidad de las ciencias sociales, naturales etc. como discursos primarios y es aquí en donde el discurso pedagógico interviene como un principio de recontextualización. En otras palabras el discurso pedagógico, es una gramática para generación de textos y prácticas recontextualizadas.

En el momento en que el CEL se erige como práctica innovadora, se debe tener en cuenta que ha debido atravesar por una serie de procesos, acciones, evaluaciones, replanteamientos y recontextualizaciones, que le han permitido la construcción al equipo de un nuevo discurso que responde a una población y a unas necesidades sociales y culturales determinadas.

Por otro lado el texto en el CEL es el proyecto, el cual es desde luego un discurso pedagógico cuya construcción colectiva, se vale de elementos pedagógicos

---

<sup>6</sup> Ibid. P.

existentes, que son replanteados y resignificados. El proyecto orienta la práctica desde una visión integradora y esta se explicita en cada uno de los actores; por otro lado el proyecto es también reescrito y adecuado al interés y nivel de desarrollo de cada grupo. De hecho como no existen textos, el proyecto debe contener los elementos, que brindan a cada niño@ un proceso amplio de participación y producción; es este el que debe adaptarse a los grupos y no lo contrario.

Para Bersntein existen dos tipos de discursos:

- Institucional: que regula la transmisión de competencias y de habilidades especializadas y...
- Regulatorio: Que regula la forma como se construye un orden, relación e identidad social.

Ambos a su vez contenidos en lo que se conoce como currículo, que a su vez está determinado, por los principios de clasificación (poder) y enmarcación (control).

Los aspectos curriculares planteados por el CEL obedecen como se ha descrito antes a un proceso integrador que enfatiza en el ser Humano y así mismo en un ambiente cálido y de convivencia real; por tanto el discurso pedagógico se hace evidente tanto en la teoría como en la práctica y tal como lo exige la acción innovadora es un proceso no rígido sino cambiante y en permanente proceso de transformación.

**El CEL como dispositivo pedagógico.**

Siendo que el autor es enfático en reconocer al dispositivo pedagógico como "La condición para la producción, reproducción y transformación de la cultura"<sup>7</sup>. El Dispositivo Pedagógico esta representado entonces en la institución, en este caso el CEL, como el dispositivo que media entre todos los espacios, prácticas, discursos y transformaciones sociales y culturales. Es un escenario importante aun cuando no central, dada la diversidad de ofertas desde el punto de vista social.

Visto así, el Cel debe integrar muy bien tanto su práctica como su teoría en lo que se ha denominado Pedagogía Proyectiva teniendo en cuenta su condición de dispositivo pedagógico y lo que ello implica (actores, discursos, espacios). Debe haber mucha coherencia y apropiación entre sus concepciones y quienes las hacen posibles en la práctica.

Es en este sentido que la comunicación alcanza su más alto nivel de importancia, por ser ella quien media entre actores y prácticas; entre nuevos discursos y espacios.

Tal dispositivo, es decir la institución, debe responder a lo que el autor ha denominado:

- **Las reglas de distribución**, que discriminan entre lo pensable, lo no pensable, lo sagrado y lo profano; son el control sobre las organizaciones sociales. Cual es la relación de los autores con las diferentes manifestaciones sociales, prácticas de convivencia, aspectos religiosos, y cuál es la función mediadora de la escuela. Es decir no es tanto el control sino la mediación.

---

<sup>7</sup> Ibid. P.

- **Reglas de recontextualización:** Que son las reglas de comunicación especializadas. Los aportes del proyecto en este caso y las mediaciones y transformaciones de este a nivel pedagógico en los diferentes actores.

- **Y las reglas de Evaluación:** Que establecen una relación entre el discurso instruccional y el discurso regulativo, que como se anotó antes, es a lo que debe apuntar un proceso integrador o más concretamente una pedagogía de trabajo por proyectos.

En conclusión se advierte que la propuesta conceptual sugerida por el autor, posee elementos altamente relevantes, desde el punto de vista social, lingüístico y educativo. Elementos que a su vez dan cuenta de la propuesta CEL de manera significativa.

Por otro lado se insiste en una construcción social del discurso, lo cual atraviesa elementos, espacios, tiempos, sujetos, que se contextualizan dentro de la propuesta concreta, que intenta cualificar, contextualizar y conceptualizar su quehacer de manera permanente.

A su vez este análisis ha permitido una aproximación a los conceptos sugeridos por Bernstein que desde luego brindan un espacio de reflexión al grupo, generando el debate acerca de lo que se hace o no a partir de lineamientos susceptibles de ser analizados dada la amplia experiencia del autor en investigación, lo cual permite contrastar y validar al CEL de una manera más legítima y concreta.

Es el CEL entendido como un dispositivo pedagógico en el que convergen escenarios, actores y discursos en una red compleja de relaciones mediadas por la comunicación, el que crea el ambiente necesario que le permite a los sujetos establecer una *interestructuración del conocimiento*, expuesta por Louis Not, que



se refiere a la estructuración que hace el sujeto sobre los nuevos conocimientos que recibe y como estos estructuran al sujeto desde las estructuras que estos poseen, donde el sujeto puede estructurar su conocimiento y este a su vez ejerce una acción estructurante en él. Así mismo la interestructuración entre el sujeto y el objeto no solo se puede considerar como una acción exclusiva del presente sino se considera como un devenir que esta dado por el sentido proyectivo, que obedece a las características de una pedagogía proyectiva, en la que el proceso de formación se da desde lo que se sabe, desde lo que esta ya estructurado en los sujetos y en la cultura, ya que el conocimiento cotidiano y los intereses y deseos de los sujetos se configura como el fundamento desde el cual se puede hacer la proyección, y desde allí se puede dar la estructuración para el presente, en el proyecto que lo convoca, en el que existe la intencionalidad de una acción, un proyecto indica que se tiene la proyección y que si se hace algo este tiene algún fin específico, donde las diferentes actividades en las que se da la interestructuración tienen un fin concreto, denominados metas, y es la intensión que se le da a la acción en la que se construyen conocimientos ya que son usados por los sujetos, en el presente. Para que finalmente sea la misma acción la que valide y transforme tanto a los sujetos como a los conocimientos implícitos en el proceso. Todo esto se constituye desde la posibilidad que brinda el asumir el currículo como un proceso mediador, que le permite a este sistema particular, caracterizado por unos conocimientos y valores específicos de la cultura de los sujetos participantes integrarse con los conocimientos y valores universales. Así, la actividad escolar se organiza a través de un proyecto que es construido desde el colectivo, siendo un currículo abierto, que se construye con la participación de todos, y en la medida que todos los construyen y lo conocen, se posibilita que tanto alumnos como maestra, tengan criterios de pertinencia frente a lo que debe o no trabajarse de acuerdo a intereses o viabilidad que este pueda tener. Esto permite que lo que se haga tenga un sentido para todos y esté contextualizado en una realidad que propone el proyecto, pero que también tiene en cuenta las

diferentes vivencias de los partícipes, pues es desde allí, desde donde los sujetos establecen la pertinencia.

La interestructuración del conocimiento, también se constituye como una proyección hacia el futuro, pues se asume como un proceso, que no puede ser predeterminado, así sus resultados se van estructurando en el curso del proyecto, el tipo de conocimiento al que se llega es el de tipo escolar, que es indeterminado por surgir de la vivencia misma de los proyectos y los objetivos pedagógicos que se tienen no son de carácter inmediato, es decir, no pretende que se den procesos de pensamiento terminados, sino que se configura este como un proceso a largo plazo, donde se vuelve siempre sobre lo que ya está estructurado para ser transformado, siempre con la posibilidad de que con el tiempo esto pueda ser siempre redimensionado y complejizado, por lo que el proceso puede visualizarse como en forma de espiral, donde se vuelve sobre lo mismo pero no en el mismo punto, ya que los chicos crecen, cambian, así como las situaciones y los contextos, proyectos, son diferentes. Por lo que, más que enseñar unos contenidos particulares, se pretende formar en ellos, capacidades que se irán estructurando en la medida en que se de tal proceso a futuro.

Bajo la concepción proyectiva, es importante también resaltar que la práctica pedagógica resulta de la relación directa del docente, dentro de un contexto escolar cuyo eje de trabajo sea la pedagogía de proyectos.

El papel del docente se caracteriza por la capacidad de proyección que tiene, por hacer que su proyecto personal se integre con el pedagógico, de tal manera que sus acciones tengan toda la intencionalidad formadora de sujetos integrales.

De otro lado, se podría decir que en una concepción proyectiva: *“El papel del formador en pedagogía por proyectos estará compuesto por tres funciones*

*esenciales: - iniciación y facilitamiento del proceso de proyección de los sujetos en formación,- acompañamiento de los proyectos de los sujetos en formación, - y una función de animación del grupo en formación”<sup>8</sup>*

Quiere decir, que el docente de la innovación al proyectarse en los estudiantes debe concebir las relaciones de poder de una manera horizontal, orientando la formación desde el deseo, desde su proyecto social y fundamentada en la autonomía de sus integrantes. El acompañamiento implica que sus estudiantes desarrollen todas sus competencias y aprovechen al máximo sus experiencias y ponerlas a disposición de los demás y animar y orientar las dinámicas colectivas con una finalidad pedagógica.

En la pedagogía proyectiva, el docente se vuelve innovador, es decir, un maestro que se cuestiona permanentemente, que hace búsquedas constantes, para que su trabajo sea creativo, diferente y significativo, así mismo, hace que el trabajo sea cambiante, que no sea rutinario, que sea del gusto de los participantes, que su dinámica se convierte día a día en una alternativa de trabajo.

La maestra proyectiva, se retroalimenta de su quehacer, es crítica de su trabajo y se reconoce como persona en constante cambio, cada día en medio de la cotidianidad y las tensiones siente que hay algo nuevo que aprender y está dispuesta a sortear las dificultades. Se reconoce en un proceso constante de aprendizaje.

Una práctica pedagógica en una concepción proyectiva, construye múltiples formas de interacción y de conocimiento. La maestra tiene en cuenta los

---

<sup>8</sup> (Pedagogía de proyectos: Opción de Cambio Social, colección cuadernos de trabajo, U.D. Francisco José de Caldas, Santafé de Bogotá, 1999,pág. 49)

conocimientos previos de sus estudiantes, cada uno de sus procesos, recoge sus inquietudes y propuestas, las canaliza, para socializar conocimientos, como una forma de relacionarse con el conocimiento de una manera directa.

La pedagogía proyectiva, tiene sus horizontes en el desarrollo humano, es decir en fortalecer a cada uno de los sujetos que participan en la práctica, haciendo que sus relaciones personales lleven implícito un alto grado de afecto, esto hace que se construyan relaciones horizontales y el maestro se desprenda del poder y éste sea compartido, de tal manera que la maestra también se deja ver en sus errores, con sus limitaciones; son sus estudiantes quienes se lo comunican a través de un diálogo permanente. La capacidad de construir los acuerdos de convivencia es una actitud que trasciende pues al ser partícipes directos de este proceso, garantiza el respeto, la apropiación e interiorización de éstos.

La concepción proyectiva, hace que lo pedagógico, trascienda al plano personal; es decir, su capacidad creadora, hace igualmente que su vida en todo sentido sea más creativa, que vea el conocimiento de una manera integrada.

El proyecto pedagógico hace que se materialicen algunos sueños e ideas.

Una maestra cuya práctica pedagógica se desarrolla en la concepción de pedagogía proyectiva cree que es una alternativa de brindar una educación acorde con la formación de ser humano.

## BIBLIOGRAFIA

AGUILAR S, Juan Francisco. **“De viajes, viajeros y laberintos”**. Innovaciones educativas y culturas contemporáneas, IDEP, INNOVE, Santafé de Bogotá, 1998.

AGUILAR, Soto Juan; Betancourt G. José. **Construcción de Cultura Democrática En instituciones Educativas de Santa fé de Bogotá**; En prólogo escrito por Alfredo Ghiso. Ed, InnoVe, Santa Fé de Bogotá 2000.

ARCA, M. GUIDONI, P. MAZZOLI, P. **Enseñar Ciencia**. Paidos, Barcelona, 1990.

CAMARA DE COMERCIO DE BOGOTA, **Certificado de existencia y representación legal**, Bogotá, junio 1999, P 001.

CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD, Documento de Planeación del Proyecto **“YETARAFUE”** 2000

CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD, Documento de Planeación del Proyecto **“Maloca –Loca”** 1997

CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD, Documento de Planeación Proyecto **“Convivencia en Libertad”**1994

CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD, Documento de Planeación Proyecto **“YCATA”** 1996

CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD, Evaluación institucional... Junio de 2000.

CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD, “Autoevaluaciones primer semestre 2000”, en Evaluación Institucional 2000

CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD, **“Evaluación del proyecto del círculo Gaia”**. Primer semestre 2000. en Evaluación Institucional, 2000.

CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD, **“Síntesis del PEI”** en Revista AlterAndo No1 CEAL, Santafé de Bogotá, 1998.

CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD, Documento de Planeación del Proyecto **"Vendedores de Asombros"** 1999

CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD, **Proyecto Educativo Institucional**, Santafé de Bogotá, 1993.

CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD. En sistematización: Proyecto Minga. Grupo Jirafas, 1997.

CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD, Evaluación Institucional primer semestre. En Junio de 2000

CHAPARRO, Clara Inés, Artículo, **Perspectiva de la Comunidad de Educadores**, Universidad Pedagógica Nacional, Departamento de Física.

Cuaderno de reuniones del colectivo de maestras año 1993.

Cuadernos de trabajo, **La Pedagogía de Proyectos: Opción de cambio Social Presentación del documento**, Universidad Distrital, Santafé de Bogotá D.C. 1999; P. 7

Cuadro de sistematización de los proyectos realizados. Documento presentado al Idep febrero de 2000.

Diario de Campo de Adriana Martínez. Abril 3 de 2000.

Diario de Campo de la maestra del nivel 9, mayo de 2000

Diario de campo realizado al Nivel 8 Los dragones de la Suerte; en Mayo de 2000

Diario de campo: Socialización de proyectos; Febrero 14 de 2000; Observadora Adriana Martínez.

Documentos de sistematización del proyecto **"CINEMA PARAÍSO"**, 1998.

DURKHEIM, Emilio. **"La educación: su naturaleza y su función"**, capítulo 4 de **Educación como socialización**, Ediciones Sígueme, Salamanca, 1976. Citado en "Síntesis PEI"

Encuesta a maestra del nivel 5, sept./2000

Encuesta realizada a la maestra del nivel 8. Septiembre/2000-

FANDIÑO Graciela, **Perspectivas en los proyectos de conocimiento integrado**. Universidad Pedagógica Nacional. Agosto de 1997.

GARCIA , J.E. y GARCIA, F.F. **"Investigando Nuestro Mundo"**. En Cuadernos De Pedagogía, 209. Citado Por PORLAN, Rafael. **Constructivismo Y Escuela. Diada, Sevilla, 1997.**

GIMENO, Sacristán, **Teoría De La Enseñanza Y Desarrollo Del Currículum.** Anaya, Madrid, 1981.

GONZALEZ, Sergio. **Pensamiento Complejo**, Mesa Redonda Magisterio, Santafé de Bogotá, Pag. 34 a 42.

MAGENDZO, Abraham. **Currículum y Cultura en América Latina.** PIIIE, Santiago de Chile, 1986.

MARTINEZ, Adriana. **"Descripción De Una Experiencia"**. En Revista Alterando. No 2, CEAL, Santafé De Bogotá, 1999.

MATURANA, Humberto. **La realidad: ¿Objetiva o Construida?**, Universidad Iberoamericana, Barcelona. 1996.

MOCKUS Antanas y otros autores; Las fronteras de la escuela. **En pedagogías ascéticas o Hedonistas;** Santa Fé de Bogotá Ed. Magisterio 1995

NOT, Louis. **Las pedagogías del conocimiento.** Fondo De Cultura Economica, México 1983. Pag. 241

PORLAN, Rafael, **Constructivismo y Escuela**, Diada Editora S.L. Sevilla, Primera Edición, 1997.

PORLAN, Rafael, MARTIN, José. **El Diario del Profesor, un recurso para la Investigación en el Aula**, Diada Editores, Sevilla, 1993,

Registro etnográfico realizado por la profesora Adriana Martínez en el nivel 8 en Febrero de 2000.

STENHOUSE, L. **Investigación Y Desarrollo Del Currículum.** Morata, Madrid, 1984.

TABA, Hilda. **El Desarrollo Del Currículum: Teoría Y Práctica.** Troquel, Buenos Aires, 1974.

TORRES S, Jurjo. **El currículo globalizado o integrado de la enseñanza reflexiva.** Cuadernos de pedagogía No 172. Julio-agosto 1989.

VASCO, Carlos S.J, otros **Conversatorios sobre integración curricular**. Ediciones Antrophos Ltda. Cinep Santafé de Bogotá. Abril de 1999.

VAZCO, Carlos. **Integración curricular**. Documento publicado por la División de diseño y programación curricular de la educación formal del MEN. 1984.