

3707  
IDEP  
81

Instituto para la Investigación Educativa  
y el Desarrollo Pedagógico - IDEP



\*000398\*

# LA PEDAGOGÍA CRÍTICO SOCIAL EN EL FOGONCITO DE HORIZONTE

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN  
NUEVO HORIZONTE

**Informe Final del Proyecto de Investigación: La Pedagogía  
Crítico Social en el Fogoncito de Horizonte.  
Convenio IDEP-IED Nuevo Horizonte, Contrato 23.**

**Bogotá D.C., Diciembre de 2005**

Inventario IDEP  
340

80/10/03 220000.607

# **LA PEDAGOGÍA CRÍTICO SOCIAL EN EL FOGONCITO DE HORIZONTE**

## **Equipo Sistematizador / Gestor**

José Israel González Blanco  
Adalgiza Luna Mosquera  
Nancy Ordóñez Salinas  
Martha Ramírez Tovar  
Olga Lucía Pardo Angarita

## **Grupo de Sistematizadores**

Adriana Liz  
Alba Marina Villegas Molina  
Alba Teresa Arévalo Niño  
Denis Rojas  
Diana Latorre  
Elizabeth Gómez Aristizábal  
Esperanza Pinzón Casas  
Gladis Páez Roncancio  
Jairo Camilo Castro  
Laurenza Bernal García  
Luz Ángela Cárdenas  
Luz Mary Pachón  
Margarita Cortés  
Maruja Rozzo  
Myriam Triana Sandoval  
Nohelia Hernández López  
Pedro Bustos Cortes  
Piedad Bohórquez  
Vilma Esperanza Melo  
Yenny Isabel Sánchez Montesdeoca  
Yolanda Valencia Betancourt.

## **INFORME FINAL**

**INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO  
PEDAGÓGICO – IDEP  
BOGOTÁ**

## Tabla de contenido

PRESENTACIÓN .....	5
EQUIPO DE SISTEMATIZADORES.....	7
0. RASTROS Y ROSTROS DEL NUEVO HORIZONTE .....	8
0.1 El colegio y su parentesco con la escuela.....	8
0.2 "Próximamente: Colegio Nuevo Horizonte" .....	10
1. DE PAR EN PAR .....	12
2. LA INNOVACIÓN: UNA SEMILLA EN LA HUERTA ESCOLAR.....	15
2.1 LA SEMILLA, HUERTA Y HORMIGAS.....	15
2.2 LA HORMIGA QUE VIO EL GRANO DE TRIGO.....	17
2.3 LA GRAMÍNEA EN LA ESPALDA DE LA HORMIGA.....	20
2.4 LA SEMILLA LLENA DE VIDA .....	22
2.4.1 En Gestión del Reciclaje de Residuos Sólidos.....	23
2.4.2 Los Microcentros: una experiencia de autoformación docente.....	27
2.4.3 La lecto-escritura.....	30
2.4.4 ...SI TÚ ME DEJAS AQUÍ.....	34
3. EL CURRÍCULO EN EL FOGÓN.....	37
3.1. DEL CAMINO RECORRIDO.....	37
3.2 PARTIDAS, DESVIACIONES Y DESTINOS.....	40
3.3 DE ADMINISTRADORES A CONSTRUCTORES DE CURRÍCULO .....	41
3.3.1 EL ÁRBOL DEL PLAN DE ESTUDIOS.....	42
3.3.2 EL PLAN DE ESTUDIOS EN EL ÁRBOL DE LOS DERECHOS HUMANOS.....	46
3.3.3 EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA BOTELLA .....	48
3.4 EL ÁRBOL QUE DEJA VER EL BOSQUE .....	50
3.4.1 EL RECREO.....	51
3.4.2 LOS SALONES .....	54
3.4.3 LOS BAÑOS.....	57
3.4.4 LA BIBLIOTECA.....	58
3.4.5 CAFETERÍA, TIENDA Y REFRIGERIO.....	59
3.4.6 LOS ESTUDIANTES .....	62
3.4.6.1 Las madres de la infancia.....	62
3.4.6.2 Los homo videns.....	64
3.4.6.3 Los alumnos del chat, el internet, el mail y la Web .....	65
3.4.6.4 Los niños trabajadores.....	66
3.4.6.5 Los alumnos autores o partícipes de infracciones y transgresiones de normas legales .....	66
3.4.6.6 Los consumidores de sustancias psicoactivas y los que se encuentran en riesgo de caer en ello .....	67
3.4.6.7 Los y las integrantes de las Tribus Urbanas.....	67
3.4.6.8 Los niños, niñas y jóvenes con el virus del suicidio .....	68
3.4.6.9 Niños, niñas y jóvenes desplazados.....	68
3.4.6.10 Con Necesidades Educativas Especiales.....	69
3.4.6.11 Con habilidades especiales.....	69
3.4.7 ESTUDIANTES CON NOMBRES PROPIOS.....	70
3.4.8 LAS MAESTRAS, MAESTROS Y DIRECTIVOS.....	74
3.4.9 DIRECTIVOS DOCENTES ENRARECIDOS .....	78
3.4.10 PADRES DE FAMILIA .....	80

4 LA ESCUELA: EXUBERANTE COMPLEJIDAD DE INTERACCIONES HUMANAS .....	83
4.1. CONCEPCIONES DE CONFLICTO EN LAS EXPERIENCIAS: MUROS Y JARDINES .....	84
4.1.1 EL MURO .....	84
4.1.1.1 MURO DE TAPIA PISADA .....	84
4.1.1.2. MUROS DE HORMIGÓN .....	86
4.1.1.3 MUROS DE LOS EXTRAMUROS .....	90
4.1.1.4 MURO DE LOS INTERESES .....	91
4.1.2 JARDINES .....	92
4.1.2.1 JARDÍN DE FLORES MULTICOLORES .....	93
4.1.2.2 JARDÍN ECOLÓGICO .....	94
4.2. DISFRUTANDO EL JARDÍN .....	95
5. AVENTURAS Y EXPERIENCIAS POR LAS AGUAS DE LA PARTICIPACIÓN .....	98
5.1 LA PARTICIPACIÓN EN EL OCÉANO DE LA POLÍTICA .....	99
5.2 CARTA NÁUTICA, OLAS Y VENDAVALES .....	101
5.3 ACLARANDO DUDAS Y UN ESPECTACULAR HALLAZGO .....	103
5.4 A BORDO DE LA PIRAGUA EN EL RÍO DE LA PARTICIPACIÓN .....	108
6. CURRÍCULO Y PROPUESTAS DE PLANES DE ESTUDIOS .....	112
6.1 LOS DERECHOS HUMANOS COMO COLUMNA VERTEBRAL DEL PLAN DE ESTUDIOS .....	112
6.1.1 PRINCIPIOS DIDÁCTICOS QUE FUNDAMENTAN EL PROCESO EDUCATIVO DE DERECHOS HUMANOS: .....	113
6.1.1.1 Vivir los derechos humanos .....	113
6.1.1.2 Conexión con la vida real del centro y del entorno .....	114
6.1.1.3 Importancia del ambiente y organización de la escuela .....	114
6.1.1.4 Educar para los derechos humanos es una educación desde y para la acción .....	115
6.1.1.5 Participación del alumnado en el "qué" y en el "cómo" del proceso de enseñanza/aprendizaje .....	116
6.1.1.6 Educar para los derechos humanos presupone presentar una visión de la realidad cambiante y susceptible de transformación .....	118
6.1.1.7 Preferencia por los enfoques globalizadores e interdisciplinarios .....	119
6.1.1.8 Coherencia entre los fines y los medios a emplear .....	121
6.1.1.9 Combinación de enfoques cognoscitivos y afectivos .....	121
6.1.2. ACTIVIDADES COMUNES DE LA IED .....	123
6.1.3 ACTIVIDADES INTERDISCIPLINARES EN CLASE .....	125
6.1.4 ACTIVIDADES POR LAS ÁREAS OBLIGATORIAS Y FUNDAMENTALES .....	128
6.2 ¿CÓMO LLEVAR A CABO UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINARIA ALREDEDOR DE GESTIÓN PARA EL RECICLAJE DE RESIDUOS SÓLIDOS? .....	138
6.2.1 LA BOTELLA: UNA MIRADA DESDE LAS MATEMÁTICAS .....	138
6.2.2 LA BOTELLA: DE RESIDUO SÓLIDO A TEMÁTICA INTERDISCIPLINARIA .....	140
6.2.3 OTRAS TEMÁTICAS PARA ELABORAR .....	142
6.2.4 LOS REFERENTES QUE SUSTENTAN LA CONSTRUCCIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO .....	143
7. RELATOS .....	147
7.1 GESTIÓN PARA EL RECICLAJE DE RESIDUOS SÓLIDOS. SISTEMATIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN CIENCIAS NATURALES .....	147
7.1.1 GESTIÓN PARA EL RECICLAJE DE RESIDUOS SÓLIDOS EN EL COLEGIO .....	148
7.1.1.1 Hacer o dejar que otros hagan y deshagan: Una primera tensión .....	148
7.1.1.2 Huerta y jardín: ecología de las buenas ideas .....	149
7.1.2 "OIGA, MIRE, VEA, RECICLAR ES LA TAREA" .....	152
7.1.2.1 EL RECICLAMIENTO DE PAPEL .....	152
7.1.2.2 ELABORACIÓN DE TARJETAS .....	155
7.1.2.3 RECICLANDO MEDIAS VELADAS .....	155
7.1.2.4 FRASCOS DE VIDRIO .....	156
7.1.2.5 DECORACIÓN Y BORDADO DE BOLSAS .....	158
7.1.2.6 EL LUGAR DE LAS LATAS Y LOS PLÁSTICOS .....	158
7.1.2.7 ENTRE CÁSCARAS Y AROMAS .....	159



7.1.2.8 LÁMPARAS Y VELADORAS .....	160
7.1.2.9 LOS REVERBEROS .....	160
7.1.2.10 OTRAS ELABORACIONES .....	161
7.1.3. EL SÍNDROME DE ALEJANDRÍA .....	161
7.1.4 EL AQUÍ Y EL AHORA .....	162
7.2 MICROCENTRO .....	164
7.2.1 LOS MICROCENTROS: UNA EXPERIENCIA DE AUTOFORMACIÓN DOCENTE .....	164
7.2.3 SEGUNDO MOMENTO. EL ÁRBOL- CONTRUCCION CURRICULAR .....	166
1999 – 2002.....	166
7.2.4 TERCER MOMENTO: LAS UTOPIÁS Y LOS SUEÑOS.....	168
7.2.5. CUARTO MOMENTO. LA CRISIS : NUCLEARIZACIÓN DE LAS INSTITUCIONES OFICIALES. ....	171
7.3 EL CONFLICTO .....	172
7.3.1 EL CONFLICTO EN EL NUEVO HORIZONTE SEDE "A" JORNADA TARDE AÑO 2004 .....	172
7.3.2. CARACTERIZACIÓN DEL NUEVO HORIZONTE SEDE "C" ANTIGUO RURAL HORIZONTE:.....	172
7.3.3. CARACTERIZACIÓN DEL NUEVO HORIZONTE, HOY SEDE "A" .....	173
7.3.4 LA EXPERIENCIA .....	174
7.4 PARTICIPACIÓN .....	180
7.4.1 Participación de la Comunidad: Estudiantes y Padres de Familia en la Institución Educativa Nuevo Horizonte 2000-20005 .....	180
7.4.2 La Apertura .....	180
7.4.3 La Transición .....	181
7.4.4 La Integración .....	181
7.4.5 La Actualidad .....	181
7.5 LECTURA Y ESCRITURA .....	183
7.5.1. Experiencias Significativas Lectoescritoras en la I.E.D. Nuevo Horizonte (1999 – 2005 ).....	183
7.4.2 Lecto-escritura: Ruta de una Búsqueda Investigativa.....	191
7.4.3 DESARROLLO DE PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA .....	209
8. ANEXOS .....	216
8.1 SESIONES DE TRABAJO. PROYECTO DE SISTEMATIZACION .....	216
8.2 RELACIÓN DE ASISTENCIA A SEMINARIOS EN EL PROYECTO DE SISTEMATIZACIÓN. ....	227
8.3 Informe financiero .....	228

## PRESENTACIÓN

Según Donald Schön, los mejores profesionales son aquellos cuya inteligencia y sabiduría van mucho más allá de lo que pueden expresar con palabras. Para afrontar los desafíos que provoca su trabajo, no basan sus conclusiones tanto en fórmulas preconcebidas como en ese tipo de improvisación que sólo se aprende en la práctica. Y el resultado es un proceso aún inarticulado, cuyas interioridades nadie se ha atrevido todavía a estudiar en profundidad.

El informe de esta investigación se acerca: a la mirada de Schön, desde la perspectiva del *profesional reflexivo*; a la concepción de Quiceno y Calonge, en lo atinente al maestro *marginal*; a la perspectiva de Freireana del maestro fronterizo, a la concepción de Oscar Saldarriaga, en cuanto a ver la práctica pedagógica como una tensión conflictiva entre teoría y práctica; a las investigaciones de Elsie Rockwell<sup>1</sup>, en cuanto a la vida cotidiana de la escuela y el *saber docente*, y a la nuestra, de asumimos como *intelectuales reflexivos, fronterizos*, que dinamizamos una práctica de borde, más allá incluso de la frontera. En otras palabras, el texto en general, da cuenta de cómo funciona la «*reflexión-en-acción*» y de qué manera se puede incentivar esta creatividad *energetizadora y vitaminizadora* de los profesionales de la pedagogía y la cultura.

El escrito es una obra colectiva de 25 maestros y maestras, profesionales de la educación en su totalidad, con experiencia docente en el Distrito Capital y en otras entidades territoriales, todos ellos y ellas en ejercicio en la IED Nuevo Horizonte, interesados en incursionar en la investigación educativa y hacer sentir sus voces en las comunidades académicas y en la sociedad en general.

El centro de la investigación son las propias prácticas pedagógicas, prácticas que se recogen en relatos, acudiendo a fuentes primarias, principalmente en una acción de equipo y luego se organizan en ejes temáticos, llegando así a la producción de conocimientos pedagógicos mediante la reflexión escrita y documentada.

El escrito comienza con el relato de la historia de la institución, recopilada por una cofundadora del bachillerato; continúa con un cuento elaborado por uno de los sistematizadores en el transcurso de la investigación; enseguida se halla el ensayo: *La innovación una semilla en la huerta escolar*, donde se resalta esta dimensión en cada una de las siete experiencias; a renglón seguido, se consigna la reflexión acerca del currículo, intitulada: *El currículo en el fogón*, escrito que se adentra en el estudio y análisis de todo aquello que sucede en el aula, en los baños, en el recreo, con los maestros, directivos, padres de familia y por supuesto, con las políticas educativas en una realidad compleja social, económica y culturalmente.

---

<sup>1</sup> ROCKWELL, Elsie. (1986) "La relevancia de la Etnografía para la transformación de la escuela" En: Tercer seminario de Investigación en educación. Bogotá DE: ICFES-UPN.

Se articula a los capítulos referenciados un sugestivo estudio del conflicto. *La escuela: exuberante complejidad de interacciones humanas* es el título de la obra, en la cual se destaca una tipologización de la temática, con base en la cotidianidad escolar, a través de la metáfora de los muros y el jardín.

Viene a completar la reflexión colectiva, un aporte sobre un tema esquivo en la sociedad y en la escuela: *La participación*. Las autoras de este texto, bucean en la temática, apoyándose en el símil del mar, la embarcación y los navegantes.

Como en todo trabajo de investigación, el nuestro no se queda atrás en la presentación de una propuesta curricular para la institución en particular, y para los colegios que quieran inscribirse en la acción educativa desde las Pedagogías Críticas.

Culminamos el informe con los relatos elaborados por los maestros rubricantes. Vale la pena advertir que estos relatos conservan su originalidad en cuanto a la escritura se refiere; es decir, son consignados tal cual como los hizo cada equipo y cada profesional. La discusión y decantación de los mismos, tuvo su lugar en los ensayos mencionados. Hacen parte del cierre, algunos anexos y soportes que evidencian el proceso y la inversión de los recursos asignados al contrato 23 de 2004.

El documento, como se podrá apreciar, es apenas el inicio de un trabajo arqueológico, en el cual los maestros y maestras de Nuevo Horizonte comienzan a mostrar conciencia pública acerca del valor social, político y cultural de su práctica pedagógica, avizorando con ello que otra educación es posible con el apoyo intelectual activo de los maestros, maestras y directivos docentes.

Pese a las dificultades, quedamos en deuda con la solidaridad materializada por nuestros compañeros maestros, maestras, directivos, administrativos, estudiantes y padres de familia del colegio. Igualmente, con el equipo asesor de Dimensión Educativa, con la Expedición Pedagógica, con el IDEP, con la Interventoría y con un innumerable equipo de personas e instituciones, cuyos nombres no alcanzamos a explicitar en este informe.

José Israel González Blanco  
Miembro del Equipo de Investigación

1  
Bogotá D.C., CED Nuevo Horizonte, Diciembre de 2005

## EQUIPO DE SISTEMATIZADORES

### Equipo sistematizador / gestor

José Israel González Blanco  
Adalgiza Luna Mosquera  
Nancy Ordóñez Salinas  
Martha Ramírez Tovar  
Olga Lucía Pardo Angarita

### *Grupo de sistematizadores*

Adriana Liz  
Alba Marina Villegas Molina  
Alba Teresa Arévalo Niño  
Denis Rojas  
Diana Latorre  
Elizabeth Gómez Aristizábal  
Esperanza Pinzón Casas  
Gladys Páez Roncancio  
Jairo Camilo Castro  
Laurenza Bernal García  
Luz Ángela Cárdenas  
Luz Mary Pachón  
Margarita Cortés  
Maruja Rozzo  
Myriam Triana Sandoval  
Nohelia Hernández López  
Pedro Bustos Cortes  
Piedad Bohórquez  
Vilma Esperanza Melo  
Yenny Isabel Sánchez Montesdeoca  
Yolanda Valencia Betancourt.

### *Directivos participantes directa e indirectamente en el proceso.*

Horacio de Jesús Gutiérrez.	Rector (2004 -junio 2005)
María Luz Rincón de Hernández.	Rectora actual
Samuel Prado.	Coordinador
Myriam Mahecha.	Coordinadora
Virginia Dlez.	Coordinadora
Francisco González.	Coordinador

### *Personal administrativo*

Antonio Macheroni	Almacén.
Diego Mauricio del Castillo	Pagador
José Antonio Barriga	Fotocopia
José Ayala	Almacén
Yolanda Mariño	Secretaria

### *Equipo asesor*

Lola Cendales  
Alfonso Torres  
Dimensión Educativa.

## 0. RASTROS Y ROSTROS DEL NUEVO HORIZONTE

*"Es mejor ser la flor que huele en vez de ser el cronista del aroma".*

Hay en el Distrito Capital un colegio que guarda en sus entrañas un preciso acervo de hechos educativos, tradiciones pedagógicas, anécdotas, recuerdos, leyendas, amores, desamores, nostalgias, historias, experiencias y buenos momentos. Es el Centro Educativo Nuevo Horizonte, enclavado en el lomo empinado de la cordillera Oriental, emergiendo de entre el corazón de la cumbre de los Andes. Allí levanta presuntuoso la llama de la esperanza, con la obstinación de unas maestras, maestros y directivos docentes, que en el atardecer del penúltimo decenio del siglo XX, con la complacencia y coraje de los padres de familia, con el brío de los niños y niñas y con la mirada amable de los pobladores de los Cerros Nororientales de la ciudad, ven salir a la luz del sol los rastros y los rostros de lo que hoy es su fisonomía.

### 0.1 El colegio y su parentesco con la escuela.

El colegio Nuevo Horizonte es hijo fidedigno de la escuela que llevaba el mismo nombre. Cuentan los pobladores del sector, que los terrenos de la escuela, del Jardín Infantil, del Centro de Salud y los lotes de la mayoría de las viviendas donde han crecido los alumnos de los centros educativos en mención, fueron producto de la recuperación de tierras, de la organización comunitaria y de la búsqueda de mejores condiciones de vida de un sector social de la población proveniente del campo y de la misma ciudad, acosados por la violencia. En palabras de Jesús Martín Barbero, *"se trata del indicio de la aparición de una trama cultural urbana heterogénea, formada por una enorme diversidad de estilos de vivir, de modos de habitar, de estructuras de sentir y del narrar, pero muy fuerte y densamente comunicada"*.

La escuela "se abrió" en el año de 1985. Su construcción contó con los aportes del Club Rotatorio Niza, con los cuales se comenzó la edificación y también con la invaluable participación de los padres de familia, quienes tributaron ladrillos, cemento, arena, mano de obra, palas, palustres, carretillas, materiales y experiencias de trabajo comunitario. Pero el sueño de los vecinos no se quedó en conseguir educación primaria para sus hijos, y fue así como se hizo la apertura del grado sexto y séptimo en la jornada de la tarde en los salones de la escuela.

La autora de esta crónica fue una de las tres maestras fundadoras del bachillerato. El origen del nombramiento, parte de una solicitud de trabajo radicada en la Secretaría de Educación, resguardada en la agenda del Jefe de Secundaria, quien en la brevedad del tiempo profirió el acto administrativo, nombrándola como docente en el colegio Cristóbal Colón de la localidad de Usaqué. El rector de ese entonces, al notificarse de la designación aclara: *"el lugar de trabajo no es aquí, es arriba en la loma"*. Expectante de conocer el paradigmático lugar,

arribó un sábado, hallando allí a Brígida Espejo y Marlene García, futuras compañeras de labor.

La jornada escolar comenzaba antes del meridiano en la carrera 7°. Allí descendían para enfrentar la pesada cuesta, pues el servicio de buses urbanos era inexistente, porque las mismas condiciones topográficas y la falta de vías pavimentadas, desincentivaban a los transportadores. Por ello, subir la cuesta esquivando el ataque de caninos errabundos, las caídas en cámara lenta sobre el lodo, el cruce intempestivo de ratas, los fuertes rayos de la rutilante estrella solar, los torrentosos aguaceros y las incomodidades de una comarca en proceso de construcción, para llegar a enseñarle unos saberes a los hijos de Horizonte y para aprender de ellos, fue y sigue siendo el desafío, aunque hoy se hayan superado escollos y situaciones inverosímiles.

El ritual de la escolarización continuaba a las 12:15, momento en el cual los pupilos de 6° y los 7° ingresaban a los salones, sin formación previa, sin mayores exigencias de uniforme y exentos de tener impedido el acceso, porque la escuela literalmente era de puertas abiertas a la comunidad. Tanto así, que los muchachos de las pandillas atalayaban por las ventanas las ocurrencias de las clases y en ocasiones ingresaban a los salones con cualquier disculpa, como queriendo insinuar su presencia en uno de los pocos pupitres expandidos en el salón, para disfrutar los sabores que destila el fruto de la sabiduría cultivado en la escuela.

Las aulas estaban cimentadas en ladrillo y pañete, sobre un piso de cemento y cubiertas con teja de eternit. Los tableros también de forma rectangular, hechos en cemento y barnizados de verde, estaban adheridos a las paredes. Ahí, con la ayuda de la tiza se plasmaban fórmulas, teorías, reglas ortográficas, caligrafías, dibujos, frases, párrafos, números, tareas y en ocasiones, mensajes amorosos provenientes de la mente y el corazón de los educandos; porque en el aula, la razón y la emoción se entrelazan de manera inseparable, lo mismo que el saber escolar y el sentido común. Todo un exquisito menú, adobado por las 3 maestras, enseñantes de todas las áreas y hasta responsables de la cooperativa escolar. El recreo tenía lugar en la cancha comunal, pues las instalaciones de la escuela nunca han contado con un sitio exclusivo para tal evento. El juego con el balón era común denominador tanto para los estudiantes como para las profesoras. Mediante el móvil esferado se urdían relaciones afectivas, de comunicación y de saberes, complementarios del ritual de la escolarización.

El tiempo transcurre, la comunidad avanza pujante en su organización y el establecimiento se ensancha con más profesores y estudiantes. Inmersos en esta dinámica, se inscribe la llegada de los docentes: Mario Velandia, Yolanda Valencia, Luz Mery Quintero y William Vergara, ubicados por la Secretaría de Educación Distrital. Mientras eso ocurre, la comunidad, vigorosa en iniciativas y solidaria en su causa, efectúa bazares para ampliar la planta física, llegando a construir el segundo piso de la escuela, base sobre la cual se instituyó un nuevo grado y se formó la sala de profesores, dotada con escritorios conseguidos por la gestión de la entonces coordinadora Flor Amilda Jerez. En términos cronológicos, estamos hablando del año 1998.

## 0.2 “Próximamente: Colegio Nuevo Horizonte”

Una mañana, cuya fecha aún es imprecisa en la memoria, aparece en los predios que hoy soportan el peso físico del colegio, la leyenda: “**Próximamente: Colegio Nuevo Horizonte**”. Sin lugar a dudas, esa fue la primera piedra que la comunidad colocó en lo que podría denominarse la segunda etapa del centro educativo en mención. La tierra prometida para la formación integral de los hijos de las familias de los Cerros Nororientales, fue cercada por un centenar de árboles como símbolo de pertenencia y como señal de esperanza, porque los árboles no atan sino que ofrecen. Luego de ponerle señales de vida vegetal al minifundio urbano, la comunidad coloca unas casetas y posteriormente edifica la estructura que hoy vemos al costado Norte del patio de recreo, colindante con la Casa Cultural, lugar emblemático para la comunidad por sus antecedentes. Con base en estos avances, los grados faltantes del bachillerato se hacen realidad en Nuevo Horizonte.

En este proceso de consolidación del centro educativo, se resalta la acción mancomunada de los maestros con los padres de familia y con los estudiantes. Destinar tiempo extraescolar a la apertura de zanjas, a mezclar el cemento, a colocar ladrillos, a poner puntos y en general a construir; fue un estupendo ejemplo de interacción del magisterio con la comunidad a través de la práctica. Compartir los diluvios con los estudiantes en los salones y permitirles a ellos el desplazamiento a sus residencias para atender la inundación de sus viviendas, al igual que confiar en su responsabilidad al ir a casa a consumir sus “medias nueves”, fueron actos educativos relevantes en la infancia del Nuevo Horizonte.

También es meritorio resaltar la tolerancia, el esfuerzo y la valentía del colectivo de docentes, la Asociación de Padres y las Organizaciones Comunitarias, en cuanto a la celeridad, diligencia y cooperación en la resolución de los inconvenientes; sobre todo en cuanto a las clases se refiere. En este aspecto, el CED Frederich Nauman y la Salle no ahorraron esfuerzos en tender las manos amigas para poder continuar en la consecución del deseo. Los salones comunales también son testigos fehacientes de las prácticas pedagógicas de aquellos maestros y maestras que han aceptado el reto, porque ha habido colegas que se han mostrado inferiores, al rechazar el nombramiento para la institución.

Ahora, hay que saltar por encima de los años para referir la contemporaneidad del colegio. Las letras escritas por algún residente en los predios recuperados para el colegio, ya en 1999 estaban transformadas en ladrillos, aulas de clase, baños, biblioteca, laboratorios, patio de recreo, oficinas, muros, puertas y ventanas. Eso no es complicado examinarlo en los actuales momentos. La lectura de esas iconografías precede a la lectura del presente, un presente, que no puede ocultar que a nombre del progreso arquitectónico, sepultó bajo la áspera piel de cemento, el pasto y la vegetación que le daban colorido al predio. Y aunque la vegetación cedió ante la imponencia del hombre, los residuos sólidos, los desechos industriales y basuras en general, que invadían el entorno del colegio, se resistieron, generándose de ahí la dinamización del proyecto: *Gestión para el Reciclaje de Residuos Sólidos*, con el cual el colegio ha obtenido varios reconocimientos. A estas alturas del partido, el colegio contaba

con la Educación Básica Secundaria y con la Media completa en la jornada de la mañana y se incubaban los primeros gérmenes en la tarde.

---

\* Esta versión ha sido elaborada por Jenny Isabel Sánchez Montesdeoca. Profesora de Ciencias Naturales en el colegio Nuevo Horizonte desde abril de 1990. Bogotá DC, abril 19 de 2005.



## 1. DE PAR EN PAR

Al arribo del patio de descanso, después de que sonó la campana, al bajar los escalones de barro, Pedro se encontró con una pequeña extensión de tierra y no con una cancha de cemento demarcada, en la que pensaba jugar con una pelota que talvez alguien había traído. Observó que varios de sus compañeros de salón no fueron a jugar sino que se dirigieron a un rincón a excavar la tierra, unos con unas herramientas y otros con palos. “¡Qué bueno!” pensó Pedro, “eso es lo que mejor sé jugar yo”. Miró alrededor, buscando su palo para entrarle al juego con sus nuevos amigos, con los que apenas había departido las tres primeras horas de clase después de ser presentado por la profesora como estudiante nuevo. Se acercó con un palo puntudo que encontró entre un pastizal crecido.

- ¿Puedo jugar con ustedes? -Preguntó Pedro- ¡Ya tengo un palo con que excavar!

Todos como en coreografía voltearon a mirar a Pedro. Hubo un silencio largo... se miraban unos con otros como preguntando “¿y este *man* a qué juega?”, luego soltaron una carcajada. Siguieron cavando entre susurros y risas... Pedro miraba en silencio, con la cabeza clavada contemplando el suelo... dándose golpecitos en la pierna con el palo. Frustrado, pensó que la llegada a la escuela no iba a ser como lo había imaginado. “Hacer amigos va a ser muy difícil en esta escuela”, pensó. Se acurrucó a mirar cómo jugaban los estudiantes de su salón. Vio cómo hacían huecos profundos y sacaban la tierra con las manos... vio cómo unos se quitaban las herramientas o peleaban por los palos, se empujaban y se echaban tierra tapándose los huecos unos con otros y se reían... Pedro sonreía mirándolos. De pronto, Pablo exclamó:

-¡Ya está! ¡Así son los huecos!

Todos rodearon a Pablo y estiraron la mano para que Pablo les diera como la limosna. Pablo sacó de su bolsillo un taleguito del que extrajo unas pepitas y las repartió con sus amigos, quienes empezaron a echarlas en los huecos y a taparlos nuevamente. Pedro fue ahora quien mirándolos soltó una carcajada. Agachados, desde el suelo, los estudiantes del curso lo miraban sin entender lo que pasaba, las miradas se volvieron a encontrar con una risita nerviosa, hasta que Pablo preguntó:

- ¿Qué le pasa? ¿De qué se ríe?

-No, tranquilo hombre, ya me di cuenta de qué se trata el juego y quiero jugar con ustedes -Pedro risueño contestó-

-¡No es un juego! -increpó Pablo- Lo que queremos es sembrar aromáticas y mi papá me compró estas pepas para que las sembremos aquí.

- Pues así no se hace -con gran tranquilidad contestó Pedro- Primero hay que ablandar toda la tierra de esta manera.

Y empezó a ablandar la tierra con un barretón que tenía Pepe.

-Después de que todo esté blandito, se hacen huequitos a unos veinte centímetros de distancia y no tan profundos... se abona y luego sí se echa la semilla y se tapa para que crezca... de vez en cuando hay que mirarlas y ver si hay que echarles agua o quitarle la hierba mala.

- Y usted ¿Cómo sabe eso? -Preguntó Yanira-

-Así lo hacíamos con mi papá en la huerta de la casa. Sembrábamos cilantro, cebolla, manzanilla, hierbabuena y otras hierbas que usaba mi abuela para los remedios.

-¿Cómo así? ¿Su abuela es doctora? Preguntó Rosalía.  
- ¡Noo! Pero sabe curar. -Dijo Pedro riendo-

Las preguntas empezaron a salirle a todo el mundo: ¿Que si era bruja?, ¿Que qué es mejor sembrar?, ¿Que qué más podemos sembrar? Pedro, azorado con tantas preguntas, se sentó y contó sobre lo que sabía que podían hacer, pero que de todas maneras no sabía qué más plantas se podían sembrar en el colegio, porque no sabía qué terreno se puede usar.

- Lo mejor es que le preguntemos a la profesora y que ella nos diga qué parte del patio podemos usar y hacemos un plan para tener una huerta en el colegio -sugirió Pedro-

Todos aceptaron que después del descanso hablarían con la profesora sobre el plan para hacer la huerta de la escuela y que Pedro sabía harto de las plantas y cómo sembrarlas en la clase de Ciencias.

-¡Es hora de jugar ya que no pudimos sembrar! -gritó Pablo- ¡La lleva Pedro el nuevo! -gritó nuevamente-

Pedro, contento, empezó a correrlos a todos entre risas y gritos hasta que sonó la campana.

- ¡El último que llegue al salón es una gallina! -gritó Pedro- Pero estaba tan cansado de correr que fue la gallina, porque llegó de último. Lo sabotearon, pero se sentó, contento de tener amigos y amigas nuevas.

Otro día, en la clase de Ciencias, cuando la profesora preguntó por la tarea de “¿Cómo crecen las plantas?” Pablo contestó:

- Sólo sabemos que hay que picar la tierra primero y después abrir los huecos para meter ahí las semillas, ahora toca esperar y echar agua.

La profesora quedó pensativa, no entendía de qué le estaba hablando Pablo.

- ¿Cómo así Pablo? ¿De qué me esta hablando usted? -Preguntó-  
- De cómo crecen las plantas, profesora -contestó Pablo- Yo le pregunté a mi papá y él me dijo que la única forma de saberlo era sembrando una semilla porque él no sabía nada de eso. Entonces, mi papá me compró unas semillas y Pedro nos dijo cómo se sembraba, porque donde él vivía, tenían huerta con el papá.

Un buen rato hubo silencio, la profesora no decía nada, los estudiantes la miraban en silencio. De pronto dijo:

- ¡Muy buena idea! Haremos el proyecto de la huerta escolar para ver cómo crecen las plantas. Me toca ponerme a investigar sobre cultivos porque yo no sé nada de eso como tu papá.  
-Mi papá si sabe de eso. Si quiere le digo que venga y nos enseñe, profe -sugirió Pedro.  
-¿Tu papá sabe sembrar? ¿Y cómo aprendió? -Interrogó la profesora-  
-Nosotros somos del campo, profe. Y allá solo se hace eso, ¡sembrar!

No se dijo más. Entonces, la profesora programó una reunión con padres de familia, con la esperanza de que hubiese más padres que supieran sembrar. ¡Oh sorpresa...! cuando se dio cuenta de que la mayoría sabía de cultivos, pero la mayor sorpresa fue cuando los padres sugirieron que hierbas eran mejores, porque además les podían enseñar a sus hijos el uso de varias de ellas, para curarse algunos

males que en ocasiones les dan. Acordaron qué hierbas eran las más convenientes y se dieron cita para el sábado por la mañana.

El sábado temprano, llegaron los papás con sus azadones, picas, palas y demás elementos para la siembra, se distribuyeron el trabajo, y empezó el jornal. Los niños ayudaban pero también jugaban y de paso dañaban algunos arreglos, ya realizados por los jornaleros del día. Pedro se estaba dando cuenta de lo que sucedía con sus amigos, que poco ayudaban al propósito del proyecto. Los llamó y los increpó de perezosos y de que el proyecto no era solo de los padres, sino de ellos que eran quienes tenían que aprender sobre las plantas y sus beneficios, porque los papás ya lo sabían. Y el proyecto era para ellos y la escuela. Todos atendieron el llamado de Pedro y acto seguido, Pablo que era el duro del grupo, dijo:

- ¡Buena esa, Pedro!... ¡Así se habla! ... Ya escucharon... a trabajar... sin mamar gallo, que ésto es para nosotros...

Pablo cogió su azadón y se hizo al lado de Pedro, haciendo todo lo que él hacía. Al final del proyecto, hubo mucha disciplina en el trabajo. Los niños entusiasmados, cumplían con las labores que entre semana les asignaban los papás. También contentos por la manera cómo Pedro les explicaba en cada jornada de la huerta, apoyado por Pablo que le colaboraba con la disciplina de sus discípulos. Se aprendió que cuando es a jugar es a jugar y cuando es a trabajar es a trabajar. Todos contentos con la cosecha, recogieron las hierbas, hicieron aromáticas con panela para los niños, carajillo y canelazo para los grandes. La profesora, recogió la hierbas que le servían para su niño enfermo, le explicaron cómo, cada cuánto y qué hierbas le diera para la cura de su niño.

El lunes siguiente, llegó contenta por los resultados de los remedios con su hijo y le dio gracias al curso por el aporte en el proyecto. Propuso que para el próximo año, se seguiría con el proyecto. Y además, vender aromáticas en el colegio y financiar otros proyectos, como el de ¿Cómo recoger ese reguero que se ve en el patio de atrás que parece un basurero? ¿Cómo acabar con ese mosquero? Ese es el proyecto para el próximo año.

---

\* Escrito elaborado por Jairo Castro Ballesteros, para este ensayo. El autor es Profesor del CED Nuevo Horizonte, Localidad de Usaquén. Noviembre de 2005.

## 2. LA INNOVACIÓN: UNA SEMILLA EN LA HUERTA ESCOLAR

"Un grano de trigo se quedó solo en el campo después de la siega, esperando la lluvia para poder esconderse bajo el terrón. Una hormiga lo vio, se lo echó a la espalda y entre grandes fatigas se dirigió hacia el lejano hormiguero. Camina que te camina, el grano de trigo parecía cada vez más pesado, sobre la espalda cansada de la hormiga.

-¿Por qué no me dejas tranquilo? -dijo el grano de trigo.

-Si te dejas tranquilo no tendremos provisiones para el invierno. Somos tantas nosotras las hormigas, que cada una debe llevar a la despensa el alimento que logre encontrar - respondió la hormiga -

-Pero yo no estoy hecho para ser comido -siguió el grano de trigo- Yo soy una semilla llena de vida y mi destino es el de hacer crecer una planta. Escúchame, hagamos un trato.

La hormiga contenta de descansar un poco, dejó en el suelo la semilla y preguntó:

-¿Qué trato?

-Si tú me dejas aquí, en mi campo -dijo el grano de trigo-, renunciando a llevarme a tu casa, yo, dentro de un año te daré cien granos de trigo iguales que yo.

La hormiga lo miró con aire de incredulidad.

-Sí, querida hormiga, puedes creer lo que te digo. Si hoy renuncias a mí, yo te daré cien granos como yo, te regalaré cien granos de trigo para tu nido.

La hormiga pensó:

-¡Cien granos a cambio de uno solo...! ¡Es un milagro!

-¿Y cómo harás? -Preguntó al grano de trigo-

Es un misterio -respondió el grano de trigo-. Es el misterio de la vida. Excava una pequeña fosa, entiérrame en ella y vuelve así que pase un año.

Un año después, volvió la hormiga. El grano de trigo había mantenido su promesa".

### 2.1 LA SEMILLA, HUERTA Y HORMIGAS

La huerta es un lugar de intersección de las experiencias pedagógicas sistematizadas en el Proyecto de las Pedagogías Críticas en el Fogoncito de Horizonte. La huerta se hace evidente en las tres sedes que constituyen la institución; de ella hablan los maestros, las maestras, los estudiantes, los padres de familia y también los medios de comunicación impresos<sup>2</sup>. El grano de trigo, por su parte, simboliza la innovación, una práctica que también se ha cultivado en las

\* DA VINCI, Leonardo. *Fábulas y leyendas*. Barcelona: Círculo de lectores, Nauta. 1973, pp. 58-59.

<sup>2</sup> Ver SÁNCHEZ M. Yenny Isabel, VALENCIA B., Yolanda y GÓMEZ, Elizabeth (2005). *Huerta y jardín: Ecología de las buenas ideas*. Bogotá DC: Revista Internacional Magisterio N° 17, p.20 ss.

aulas y fuera de ellas, desde hace más de una década. La hormiga, entre tanto, personifica el sentir, el pensar y el actuar de los maestros y maestras; particularmente, de los seguidores de la Expedición Pedagógica Nacional<sup>2</sup>, pues a ellas y a ellos, se les atribuye el hallazgo del grano de trigo en el campo.

Eduardo Galeano, al indagar por el origen de la mentada semilla, cuenta que Pachacamac, hijo del sol, atrapó a uno de sus hermanitos, lo descuartizó y por miedo a su padre lo regó por el mundo en pedacitos sacando de sus dientes el trigo. La innovación generalmente, es hija de una tensión entre lo que se viene haciendo y aquello que se avizora en el horizonte como posibilidad de mejorar unas circunstancias adversas. El nombre de pila de esa tensión es la crisis; es decir, el momento en el cual lo viejo -como diría Gramsci- está muerto o está agonizando y lo nuevo no termina de nacer. O si se quiere -parodiando a José Luis Romero<sup>3</sup>-, "los momentos en los que comienza a imponerse algo nuevo en la sociedad, no la culminación del proceso, como generalmente se piensa".

En Colombia, la innovación -al decir del profesor Martínez Boom- es posible identificarla en tres momentos: el primero, denominado de *surgimiento*, de génesis -volviendo a Romero-, correspondiente a los decenios del 70 y a la aurora del 80; el segundo, se visibiliza en el *Movimiento Pedagógico*<sup>4</sup>, organización que saca de las fauces de la Tecnología Educativa la semilla, en la década de 1980, para fecundarla en el terreno de la política, la pedagogía y la cultura; y, el tercero se sitúa hacia los últimos años del siglo XX y en el amanecer del XXI, con las *Redes Pedagógicas*<sup>5</sup>.

Los procesos de innovación en los primeros momentos, se pueden leer con el iris de las Pedagogías Críticas, como brotes de resistencia a la hegemonía de las políticas educativas heredadas de la *Mundialización de la Educación* y de las Misiones foráneas, incubándose en la escuela una situación permanente de construcción social y de producción cultural. El Instituto de Pedagogías Autoactivas<sup>6</sup> (1968), la Escuela Pedagógica Experimental<sup>7</sup>, El Grupo de Ubaté, La Expedición Pedagógica de Caldas, el Grupo Pedagógico de Aipe, la Expedición

<sup>2</sup> Para tener una visión amplia acerca del particular léanse, entre otros documentos: EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA NACIONAL (2002). *Pensando el viaje*. Bogotá: UPN EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA NACIONAL. (2002). *Preparando el equipaje*. Bogotá: UPN EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA NACIONAL (2002). *Huellas y registros*. Bogotá: UPN. EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA NACIONAL. *Una expedición a la Expedición*.

<sup>3</sup> Citado por GUTIÉRREZ GIRARDOT, Rafael. *Insistencias*. Santa Fe de Bogotá, Editorial Ariel S.A. 1998, p. 264

<sup>4</sup> RODRÍGUEZ, Abel y otros (2002). *Veinte años del movimiento pedagógico 1982-2002. Entre mitos y realidades*. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio/ Corporación Tercer Milenio.

<sup>5</sup> MARTÍNEZ BOOM, Alberto y UNDA BERNAL, María del Pilar. (1998). *De las insularidad de las innovaciones a las redes pedagógicas*. Santa Fe de Bogotá DC.: IDEP, *III Encuentro de Investigación, Educación y Desarrollo Pedagógico en el Distrito Capital: Un balance internacional*, pp. 121-128

<sup>6</sup> Ver, entre otros documentos: ROJAS RODRÍGUEZ, Ricardo (1976). *Educación democrática, la educación del futuro*. Santa Fe de Bogotá DC: Ediciones IPAG, p.14.

<sup>7</sup> SEGURA, Dino (1987). *Participación, compromiso y pertinencia*. Santa Fe de Bogotá DC: Primer Congreso Pedagógico Nacional. Sobre esta innovación son abundantes las publicaciones que se pueden consultar para tener una visión completa.

Pedagógica del Guaviare, algunos Proyectos Educativos Institucionales, Nueva Delhi<sup>8</sup>, Creática<sup>9</sup>, Génesis<sup>10</sup>, los hallazgos de la Expedición Pedagógica Nacional, la Gestión de Residuos Sólidos, la Resolución de Conflictos y los Microcentros, son, entre otras, nueces emergentes en la huerta escolar en el atardecer del milenio y en los albores del siglo XXI. Son simientes cuyo destino ha sido crecer como plantas, para ser más útiles al el hormiguero.

Las experiencias que hacen parte de esta sistematización, son granos de trigo que han germinado en una zona marginal de Bogotá, erguida en la cordillera de los Andes. El camino delineado por las hormigas, se ha edificado en unas circunstancias complejas, en el despojo, en el desarraigo, en el conflicto, en medio de la pobreza económica y social, del olvido y hasta de la ingratitud, pero con un enjambre humano colmado de muchas capacidades a veces desperdiciadas. Lo difícil para los innovadores -evocando a Lezama Lima- es estimulante.

## 2.2 LA HORMIGA QUE VIO EL GRANO DE TRIGO

El grano de trigo es una semilla perteneciente a la familia de las Gramíneas. Una semilla es el embrión de la planta; una vez que ha alcanzado la madurez, es la resultante de un proceso, es la expresión natural de la evolución de algunas plantas, valorada por el ser humano en todos los momentos históricos, desde el nomadismo hasta la contemporaneidad, época en la que ha intervenido el ser humano con la manipulación genética, llegando a producir granos transgénicos. Los arqueólogos han hallado restos de trigo en yacimientos de Oriente, fechados en el VII milenio a.C.

La innovación en Nuevo Horizonte es reciente y surge como una respuesta a varias problemáticas: unas, atinentes a la relación del currículo oculto con el currículo formal; otras, como alternativa a las didácticas tradicionales incubadas en el aula de clase; y un tercer grupo, alrededor de la cualificación de los maestros, maestras y directivos docentes en un contexto cultural dado, en unas condiciones específicas y con unos actores determinados. Esa semilla emerge sobre un terreno movedizo denominado rutina, "*ese esqueleto fósil cuyas piezas resisten a la carcoma de los siglos*" del que se ocupa Ingenieros en *El hombre mediocre*<sup>11</sup>. La innovación mana del pensamiento de los maestros y las maestras, se posa en la rutina, germina y genera mecanismos de sobrevivencia ante los infortunios del medio, durando un considerable tiempo bajo el terrón.

*La gestión para el reciclaje de residuos sólidos*, por ejemplo, irrumpe a partir de la resolución de una problemática ambiental entre los agentes educativos. Así se lee en uno de los relatos:

---

<sup>8</sup> Consultar: RESTREPO, Manuel y otros (1994). *Desde la otra orilla, Itinerario de una innovación*. Santa Fe de Bogotá DC: Consejería presidencial para los Derechos Humanos.

<sup>9</sup> Ver: RUBIO, José Vicente (1994). *Creática*. Santa Fe de Bogotá DC: Centro de Investigación Nuevos Paradigmas.

<sup>10</sup> PARRA SANDOVAL, Rodrigo y otros (1997). *Proyecto Génesis: Innovación escolar y cambio social*. Santa Fe de Bogotá DC: FES-COLCIENCIAS. 2 tomos.

<sup>11</sup> INGENIEROS, José. (2003) *La mediocridad intelectual* En: *El hombre mediocre*. Quito: Editorial Ecuador FTB. Cia Ltda., p.101.

*"La proliferación de basuras, la propagación de malos olores, la dispersión de residuos sólidos por el territorio del colegio y sus alrededores y la contaminación del agua y del viento, agenciaron el nacimiento de nuevos pobladores en el espacio escolar. No se trataba de pobladores humanos sino de gusanos, mosquitos, zancudos, arañas y la visita consuetudinaria de roedores y perros. Prácticamente, los agentes educativos nos hallábamos frente a un dilema ético por resolver: o dejamos que la convergencia de factores patógenos avancen y quebranten la salud física y mental de los actores de la comunidad educativa, o rompemos la cadena mediante un proyecto articulado al área, afin a la problemática. La disyuntiva favoreció la segunda opción; es decir, la inspiración de un proyecto de ecología medioambiental"<sup>12</sup>.*

La recuperación histórica de la experiencia, deja entrever una seria tensión entre las maestras, particularmente de Ciencias Naturales, respecto al papel del Centro Educativo ante un problema que afecta no sólo a la comunidad escolar sino a los moradores de los barrios contiguos al colegio. Esa tensión se formuló en la disyuntiva: *Hacer o dejar que otros hagan y deshagan. "Y aunque la vegetación cedió ante la imponencia del hombre, -anotan las relatoras- los residuos, los desechos industriales y basuras en general, que invadían el entorno del colegio, se resistieron, generándose de ahí la dinamización del proyecto: Gestión para el Reciclaje de Residuos Sólidos"<sup>13</sup>. Resolver una tensión de este modo, confirma el punto de vista de Aguilar, al aseverar que "los innovadores en educación se vieron en algún momento a sí mismos tomando una decisión difícil: cambiar, en contra de la corriente, lo que para ellos no funciona bien, pero que para los demás no representa ningún problema"<sup>14</sup>*

El proyecto incorporó una situación conflictiva latente en la comunidad barrial y educativa a la vida escolar; vale decir, las maestras y maestros hicieron causa suya, en la práctica pedagógica, sobre la base de sus saberes, las demandas de un conglomerado humano, forjando una simbiosis entre el *currículo formal* con el *currículo oculto* y, además, despertando sensibilidad y a la vez alianzas entre maestro-as, padres de familia y estudiantes, e interpelando el sentido de la escolarización: *"Para nosotros -escribe un ex-alumno- esos olores nauseabundos impedían la concentración en las clases y teníamos que hacer algo y ese algo fue el proyecto. Nosotros -comenta una joven profesional egresada del colegio- no podíamos permitir que aquello que aprendíamos en la clase de Ciencias no se pudieran aplicar en nuestra vida. Por eso, nos propusimos realizar algo distinto a las clases que estábamos acostumbrados a recibir antes"*.

Desde este ángulo, la experiencia nace, no tanto circunscrita al ámbito exclusivo de las didácticas de la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas y asignaturas, puesto que

---

<sup>12</sup> SÁNCHEZ Montesdeoca, Yenny Isabel, VALENCIA B., Yolanda, GÓMEZ Elizabeth, PÁEZ Gladys, ORDÓÑEZ Nancy, TRIANA Myriam, LÓPEZ Nohelia y ARÉVALO Teresa. (2005). *Gestión para el reciclaje de residuos sólidos. Sistematización de una experiencia*. Documento inédito.

<sup>13</sup> SÁNCHEZ Montesdeoca, Yenny Isabel (2005). *Rasros y rostros de Nuevo Horizonte*. Bogotá DC: Colegio Nuevo Horizonte. Documento de trabajo.

<sup>14</sup> AGUILAR SOTO, Juan Francisco (1998). *De naves y pasajeros. Innovaciones educativas y culturas contemporáneas*. En: *La Investigación Fundamento de la Comunidad Académica*. Santa Fe de Bogotá DC: IDEP, p.224.

traspasa las fronteras del colegio para inscribirse en la dinámica comunitaria, enviando así el mensaje de que la escuela cumple una función social que no se reduce a lo formal, tal como ha venido ocurriendo. Esto es poco común en las innovaciones -sostiene Parra Sandoval- porque "uno de los hallazgos centrales en la revisión de la literatura sobre innovaciones educativas en Colombia, lo constituye el hecho de que las innovaciones han sido concebidas y estudiadas fundamentalmente desde una perspectiva pedagógica y didáctica"<sup>15</sup>.

Muy cerca de esta comarca, en el tiempo y en el espacio, se asoma debajo del terrón, un *Triticum* denominado *microcentros*. Se trata de una experiencia, en la cual los cultores del territorio escolar reflexionan acerca del sentido de las simientes que vienen esparciendo de tiempo atrás. Examinan la calidad del grano, las condiciones del terreno, los vientos y el sol que posibilitan la fecundación, también el color, el sabor y los olores que produce en los colectores de la misma. El nombre es heredado de una cosecha del Ministerio de Educación Nacional, conocida como el programa *Escuela Nueva*<sup>16</sup>, la cual se sembró hacia el año 1977, pero de la cual prácticamente se toma la partida de bautismo, porque sus contenidos obedecen a unas lógicas un poco distantes, como podrá decodificarse en este documento.

En el relato, los cronistas del aroma cuentan, que en el crepúsculo del siglo XX, particularmente en los dos últimos años, los maestros y maestras del CED Horizonte apoyados en las preguntas: *Qué, Cómo, Para qué y a Quiénes enseñamos*, y preocupados por la escritura del PEI, deciden "centrar la atención en el primer interrogante; es decir, en el *qué del Proyecto Educativo Institucional*. En ese proceso demoramos dos años; fueron largas jornadas de discusión entre docentes y con los padres y madres de familia, discusión que, tanto para unos como para otros, en ocasiones, no era más que pérdida de tiempo; porque así se ve en nuestra sociedad el trabajo intelectual, importa más ser "práctico", operario, activista y productor que dedicar tiempo a pensar, discernir, problematizar, leer y escribir... ¡Bienaventurados quienes han hecho sus PEIs saltándose esas etapas, porque de ellos son y serán los galardones eficientistas!"<sup>17</sup>.

*Microcentros*, de manera similar a *La Gestión para el Reciclaje de Residuos Sólidos* y a la *Resolución de Conflictos*, es una experiencia pedagógica que emprenden los maestros del otrora Centro Educativo Distrital Rural Horizonte\*, por razón de la construcción colectiva del Plan de Estudios. De ello, aún quedan algunos vestigios. Aducen sus protagonistas, que "El tiempo ocupado en tal actividad fue de un año aproximadamente y la estrategia se basó en microcentros o tertulias pedagógicas mensuales durante una jornada de trabajo; estudio

<sup>15</sup> PARRA SANDOVAL, Rodrigo (1998). *Proyecto Génesis: Innovación escolar y cambio social*. Santa Fe de Bogotá DC.: IDEP, *III Encuentro de Investigación, Educación y Desarrollo Pedagógico en el Distrito Capital: Un balance internacional*, p. 163.

<sup>16</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1984). *Hacia la Escuela Nueva*. Bogotá DE, 2ª edición.

<sup>17</sup> MONROY, Abelardo.(1999) *La construcción del plan de estudios: una experiencia exitosa en la construcción del PEI*. Bogotá DC. Ponencia.

\* Dentro del discurso de la Ley General de la Educación, promulgada el 8 de febrero de 1994, a las escuelas y colegios del Distrito Capital se les denominaba Centros Educativos Distritales (CED). Con la expedición de la Ley 715 del 2001, dichos centros fueron fusionados y en su nueva partida de bautismo se leen: Instituciones Educativas Distritales.



*individual, reuniones de área, acción pedagógica en el aula de clase, asistencia a jornadas de capacitación extraescolares, investigación bibliográfica, lectura y escritura de documentos relacionados con las temáticas*"<sup>18</sup>.

### 2.3 LA GRAMÍNEA EN LA ESPALDA DE LA HORMIGA.

El diálogo del grano de trigo con la hormiga -fundado a partir de la pregunta por qué no lo deja tranquilo, aflora la respuesta de ésta última: "*Si te dejo tranquilo no tendremos provisiones para el invierno-*" hace ostensible el sentido del trabajo de este insecto social. En el asunto que nos ocupa, también se ponen de manifiesto los propósitos de la innovación; es decir, la intranquilidad de las maestras de *Microcentros*, *Resolución de Conflictos* y de la *Gestión de Residuos Sólidos* de cara a lo que está ocurriendo y la necesidad de aprovisionarse de ideas y acciones para enfrentar el invierno de disimilitudes. La innovación *per se* es un cambio intencionado y con algún rumbo bosquejado, así sea precario o tácito; tanto así, que algunos estudiosos del tema la definen teleológicamente como: "*Una tentativa encaminada consciente y deliberadamente a introducir en el sistema de enseñanza un cambio con el objeto de mejorarlo*"<sup>19</sup>.

En las tres praxis referidas, son evidentes las intencionalidades. *La Gestión para el Reciclaje de Residuos Sólidos*, patrocina el fomento de una cultura por el cuidado de la naturaleza, el cuerpo, el espacio institucional y el entorno, de aprender a reutilizar, reciclar, restaurar y recuperar, bajo el eslogan de la regla de las 4 erres. Al lado de los equipos humanos constituidos -de los cuales se hablará más adelante- y en coherencia con los propósitos y objetivos, se explicita una taxonomía compuesta por seis elementos a saber: el *componente axiológico*, el *campo de la economía*, la *dimensión psicológica*, el *aspecto social*, la *parte legal*, y por supuesto, *lo curricular*.

En lo atinente al *componente axiológico*, se enfatiza en la formación a los estudiantes y a la comunidad en el manejo responsable de los desechos y al mantenimiento del colegio y del entorno. En cuanto al *campo de la economía*, se respalda la disminución de costos y tiempos en la recolección de basuras para las empresas y posibilidades de ingresos para los estudiantes y sus familias, como producto del reciclaje, coadyuvando todo esto en el mejoramiento parcial de las condiciones de vida de las personas inmersas en el proyecto. La *dimensión psicológica*, centra su mirada en la reducción de los niveles de ansiedad, intolerancia y agresividad de los estudiantes entre sí y del vecindario con el colegio.

El *aspecto social*, reseña la puesta en común de relaciones de poder, comunicación y de saberes, cruzadas por el respeto, la solidaridad, la sensibilidad social, la reflexión, la

---

<sup>18</sup> MELO, Vilma Esperanza, PACHÓN Luz Mery, BERNAL, Ana Laurenza, LUNA MOSQUERA, Adalgiza y LIZ, Adriana. (2005). *Los microcentros: una experiencia de auto formación*. Bogotá DC. Documento Inédito.

<sup>19</sup> PULIDO OCHOA, Roberto (1998) "*La innovación: un proceso que se origina en la práctica*". En: *Innovación en la escuela: obstáculos e ideas para el cambio*. Bogotá DC: IDEP, *III Encuentro de Investigación, Educación y Desarrollo Pedagógico en el Distrito Capital: Un balance internacional*, p. 102.

organización grupal y comunitaria, el uso del tiempo libre. En la *parte legal*, alude al cumplimiento de las normas relativas a la implementación del Proyecto Ambiental, al acatamiento de los objetivos generales, específicos, comunes del área de Ciencias Naturales y las asignaturas conexas contenidas en las políticas educativas, concretamente en la Ley General de la Educación<sup>20</sup>. Lo *curricular*, como es de esperarse, intima el redimensionamiento de las prácticas pedagógicas de enseñanza, inclusión de la lúdica, manejo de conocimientos científicos, técnicas avanzadas y tradicionales en la manipulación de los residuos, al igual que participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Entretanto, *Microcentros* le apuesta al replanteamiento del papel de los maestros y directivos docentes como personas, como pedagogos y como intelectuales, capaces de transformar el sentido de su quehacer profesional y su función social como trabajadores de la cultura. Arriesgan la construcción de un Plan de Estudios con la participación activa de los agentes de la comunidad educativa, y plantean, con *frónesis*, escudriñar la pertinencia de unas políticas educativas homogenizantes o -como diría Apple-<sup>21</sup> de *currículo nacional* en un contexto de alta vulnerabilidad social y política. Buscan con su acción transformadora, cuestionar el currículo explícito, afinar las prácticas pedagógicas, auto-reconocerse y reconocer a los demás actores educativos. "Partimos de la hipótesis de que responder el *Qué enseñar*, nos permita avanzar en contestar interrogantes como: *¿Para qué?, ¿Cómo?, ¿A quiénes?, ¿Por qué?, ¿Cuándo?, ¿Dónde? Y ¿Con qué?*" anotan los pioneros de la imaginación, los visionarios, los aventureros maestros que revelan la disposición al lanzarse hacia lo desconocido, sin saber de buena tinta el resultado final, pero animados, en manera alguna, por su dinamismo e impulso al trabajo de conexión.

El valor pedagógico de esta experiencia, tiene su asiento en la innovación del Plan de Estudios; dado que se fundamenta en el paradigma de la complejidad y que, a diferencia de otros PEI, -dicen ellos y ellas- "*le damos relevancia a una de las partes pero sin perder la brújula del todo. Otra de las fortalezas está en la capacidad de los docentes para asumir la construcción colectiva del plan, teniendo en cuenta, de una parte la historia institucional y de otra, la necesidad de transformar los esquemas tradicionales, por unos más acordes con las exigencias de los tiempos actuales*". La experiencia -continúan en el relato- *ratifica una vez más las voces minoritarias de quienes pensamos que la implementación de cualquier política educativa, en este caso, no puede pensarse sin la participación activa de los docentes, asumiendo la participación como toma de decisiones*".

El innovador con pretensiones como las descritas, se asemeja más al profeta, testigo de valores que le supera al poeta, eco de las aspiraciones de su época, al inventor imaginativo. Es también un hombre o una mujer de acción, a cuyo necesario entusiasmo repugna el control

---

<sup>20</sup> VALENCIA BETANCOURT Yolanda, SÁNCHEZ MONTESDEOCA Yenny I. y GÓMEZ Elizabeth. (2003) *Reciclaje*. Ponencia presentada en el Foro Educativo Distrital de Ciencias. Bogotá DC: IED Nuevo Horizonte, p. 6.

<sup>21</sup> APPLE, Michel W. (1996) *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.

minucioso. "Están -diría Pulido- convencidos de que la nueva práctica es mejor que la que está en vigor y tiene tendencia a considerar que es inútil una evaluación sistemática"<sup>22</sup>

Estrechamente ligado a *Microcentros*, está otra simiente registrada en esta sistematización con el nombre de *Resolución de Conflictos*. Puede aseverarse, que la espiga de donde brota es el mismo *Microcentro*, dado que los maestros y maestras artífices de ella, compartían la misma sementera. La referencia es de un trabajo pedagógico destinado al mejoramiento de las condiciones académicas y comportamentales de los educandos, apoyados en la teoría de las Inteligencias Múltiples y en la cooperación de los padres y madres de familia, para lo cual se recurre a preguntas generadoras como: *¿Qué hacemos con esos estudiantes?, ¿Cómo hacemos para mantenerlos en el sistema, pero ofreciéndoles alternativas académicas?, ¿Cómo abordar la situación con los padres de familia?*

Los interrogantes anteriores revelan la discusión, los juicios de valor y las propuestas. "Después de varias sesiones -estipula uno de los documentos publicados- se acuerda organizar grupos distintos a los cursos tradicionales, para ello se realizan entrevistas y largas conversaciones con estudiantes y padres de familia, por parte de todos los docentes responsables, hasta ese entonces, de la dirección de los grados. Sobre la base de la información obtenida, se conglomeran en cuatro grupos, de acuerdo a determinadas características.

A uno de los primeros grupos conformado, se le denominó Los Pilos, porque eran "indisciplinados" y despaciosos académicamente; otros, fueron Los Activos, sobresalientes por el bajo rendimiento, desmotivación por el estudio e "indisciplina". Un tercer grupo, fue el de Los Líderes. Ellos y ellas son los más avanzados en la parte académica y en comportamiento. El último grupo, en esta ejemplificación, corresponde al área de inteligencia. Estos escolares se mueven en una media entre Los líderes y Los pilosos: rendimiento académico regular con perspectivas de superación y comportamiento similar. Esta primera categorización intuitiva más no conceptualizada es la que nos lleva a preguntarnos por la explicación y comprensión de la realidad escolar de nuestros educandos y, para su abordaje le empezamos a coquetearle a Gardner"<sup>23</sup>.

## 2.4 LA SEMILLA LLENA DE VIDA

El grano de trigo es una graminácea, cuya representación etimológica es la *semilla encerrada*. La innovación, entonces, se puede suscribir como una semilla colmada de la vida que alberga en su embrión y en sus cotiledones. La innovación, retirado de lo expuesto en la norma nacional que la reconoce, es un *atractor extraño*, un *desordenador que agita*<sup>24</sup> como el grano en el humedal o como su fécula en la tinaja fermentante. La testa, que protege sus estructuras

<sup>22</sup> PULIDO OCHOA, Roberto, Ob. cit.

<sup>23</sup> Tomado de GONZÁLEZ BLANCO, José Israel (2000). *Las inteligencias múltiples y la elaboración de un PEI*. En: Revista Educación y Cultura N° 55. Bogotá DC: CEID/FECODE, pp. 52-55.

<sup>24</sup> AGUILAR SOTO, Juan Francisco (1998). *Innovaciones educativas y culturas contemporáneas. Introducción*. En: *La Investigación Fundamento de la Comunidad Académica*. Santa Fe de Bogotá DC: IDEP, p.217.

y evita la pérdida de agua, consiente ver aspectos relevantes en las experiencias, como las siguientes:

#### 2.4.1 En Gestión del Reciclaje de Residuos Sólidos

*“¿Quién lo creyera! ¿Reciclar unas medias veladas en clase de Ciencias Naturales tiene algún sentido formativo, sobre todo para los varones? La admiración, el cuestionamiento y la respuesta contundente expuesta por una de las maestras del proyecto de reciclaje llevan a pensar, que esta actitud sitúa al docente como profesional práctico reflexivo en la perspectiva de Schön. Dicho de otra manera, en el momento en que las maestras de ésta y de las experiencias consanguíneas al Fogoncito, empiezan a interrogarse fundamentalmente por las posibilidades de aprendizaje, a partir de reflexionar y pasar examen a sus prácticas, en esos lapsos, el grano que “quedó solo en el campo después de la siega, esperando la lluvia para poder esconderse bajo el terrón” cobra vida, dejando en vía libre la instauración de lo que está germinando: El proceso de innovación.*

Los saberes de las maestras, su ingenio y el riesgo asumido, se convierten en el agua que empuja a que la semilla se hinche, hasta rasgar la envoltura externa, permitiendo irrumpir un triple embrión compuesto por el jardín, la huerta y el reciclaje. En los dos primeros, se reviven prácticas agrícolas de campesinos e indígenas, desconocidas notablemente por los hijos de la urbe y concretamente por los estudiantes del colegio. *“La preparación de la tierra, el abonamiento, el estudio del suelo, la medición de la acidez del terreno, la exploración del tiempo para fecundar la semilla y para la recolección de la cosecha, la precisión de la época de siembra, el cálculo de costos, la selección de las semillas, el estudio alopatóico de las plantas, la inmunización de la capa vegetal, la detección de plagas, el uso de herramientas, la indagación por las bondades nutricionales y la investigación acerca de la oferta y la demanda de los productos a cultivar, son, entre otros, aspectos relevantes en la enseñanza y en el aprendizaje ofrecidos por el proceso”*

En la huerta y en el jardín, tienen asiento las hortalizas y las hierbas aromáticas, convirtiéndose en el renglón número uno de la actividad agrícola-educativa. *“Las acelgas, la lechuga, el repollo, el perejil, el culantro, ajo y cebolla, son hortalizas cultivadas por los estudiantes y con las cuales, además de comprender su historia, la fotosíntesis, la fitología, sus características y las propiedades alimenticias, les ha posibilitado socializar esfuerzos, compartir la cosecha, hacer suyas las causas de los demás y contribuir con la ración alimenticia en cada uno de sus hogares.”* Los vientos que soplan desde afuera, oxigenando los embriones, dejan penetrar mensajes relativos a las acciones desarrolladas: *“eso está muy bien, que pongan a estos muchachos manilimpios a aprender los oficios del campo, esos oficios que nos enseñaron nuestros padres y con los cuales nos ganábamos la vida... claro que estando aquí ya nos cambió todo... pero eso es lo que debe hacer el colegio para que no se olvide lo de nuestros abuelos”*<sup>25</sup>

<sup>25</sup> VALENCIA BETANCOURT, Yolanda, SÁNCHEZ MONTESDEOCA Yenny I. y GÓMEZ, Elizabeth. (2005) *Huerta y jardín: ecología de las buenas ideas*. En: *Gestión para el reciclaje de residuos sólidos*. 23

La siembra de hierbas a su turno, se avizora como la cuota inicial en el conocimiento de la aromaterapia. Al decir de una de las maestras *"fue el detonante del agrado por las plantas, por la valoración humana de las mismas plantas medicinales trasladaron las mentes de los niños y niñas al campo de la medicina alopática, homeopática, a las prácticas de hierbateros, la hechicería, los sobandijos y a pensar en el bienestar corporal"*. La inclusión de la huerta y el jardín en la lógica curricular de un colegio con inclinación clásica en su formación, incita a inferir que esa praxis pedagógica desborda los contornos de las asignaturas, de las áreas y de las temporalidades, acariciando relaciones institucionales que se extienden más allá del aula, *"alcanzando a plantear otros interrogantes que aún formulados desde la escuela se ubican en una dimensión más compleja que trasciende la pareja "enseñanza-aprendizaje"*<sup>26</sup>.

Ya, en el crepúsculo de los años 90, prospera otro de los embriones del grano con un *monocotiledón* designado con el nombre de *reciclaje*. Este embrión contiene varios tegumentos: vidrios, medias, botellas, bolsas, cáscaras, flores secas, pepas, yute, jeringas, velas, tapas, latas, maderas, frascos y plásticos. La revista *Reciclaje*, citada en un acápite precedente, al ocuparse de la preparación del proceso expone: *"se inicia separando los residuos aprovechables en el mismo sitio donde se producen: en casa, tiendas, colegio, entorno. Después un poco de curiosidad, creatividad, tiempo e ingenio nos llevarán a obtener productos fantásticos y muy útiles con los cuales podemos iniciar nuestra microempresa y sobre todo, aliviar un poco nuestro planeta de la carga de basuras que lo azotan"*. La regla de oro de este embrión es: *Reciclar, Reutilizar, Restaurar y Recuperar*.

Reciclar medias, por ejemplo, es un ejercicio poco común, pero gracias al ensueño de maestras, estudiantes y madres de familia se han logrado elaborar: coleros, cinturones, tapetes, bolsos, colchas y otros artículos cuyos imaginarios brotan de la mente y además coadyuvan con el aprendizaje de las ciencias, con el cultivo del arte, con el desarrollo de habilidades sociales, con la convivencia, afianzamiento de valores y la puesta en escena de la inteligencia emocional.

Los vidrios rotos, los frascos arrojados dentro del colegio y fuera de él, luego de ser problema, se transformaron en otra posibilidad de enseñanza, aprendizaje y la proyección organizativa. De manera similar al reciclamiento de los sólidos mencionados, indican los protagonistas: *"hemos utilizado: frascos de mayonesa, nescafé, botellas, pinturas y diferentes telas, para su procesamiento; una actividad que se promueve lavando bien los frascos con jabón, dejándolos secar y luego decorando las tapa con telas de disparejos colores, y matizando los frascos con pintura de vitrales, ocasión propicia para referir tangencialmente la teoría de los fractales, por ejemplo. Los recipientes lavados, del mismo modo se aprovechan para envasar mermeladas, cremas y otros productos químicos hechos en el*

---

*Sistematización de una experiencia pedagógica en ciencias naturales.* Bogotá DC: Colegio Nuevo Horizonte. Documento inédito, p. 6

<sup>26</sup> MARTÍNEZ BOOM, Alberto y UNDA BERNAL, María del Pilar. (1998). *De las insularidad de las innovaciones a las redes pedagógicas*. Santa Fe de Bogotá DC: Proyecto RED-CEE, Revista Nodos y nudos N° 5, p. 10.

*laboratorio. Pero frascos tersos y los vidrios acicalados también han albergado secretos en cofres y evidenciado imágenes en portarretratos erigidos en el aula”<sup>27</sup>.*

Con el pretexto de reciclar vidrios y recolectar frascos e incluso trozos de madera, se ha incursionado en otros campos disciplinares, como: Física, Química, Geografía, Historia, Filosofía, Economía, Farmacia, Geometría, Política, Matemáticas, Nutrición, Psicología, Antropología y por supuesto, Ecología. La aparición continua de incendios en los Cerros Nororientales de Bogotá, se descifra en el relato, *“ha sido un bonito pretexto para estudiar el impacto del vidrio en la naturaleza y en la vida de los nichos ecológicos formados durante cientos de años en la cordillera Oriental. También ha auspiciado valorar daños ambientales, costos materiales, financieros y en vidas. No ha sido ajena la situación a indagar por las propiedades y las fuerzas físicas y químicas que gestan los incendios y que configuran los productos. Pero los frascos transfigurados y los vidrios pintados y perforados, han alegrado corazones, han alentado esperanzas y curado enfermedades del alma en padres de familia y compañeros al servir de expresiones de amistad, cariño y aprecio en fechas especiales”*.

Las innovaciones educativas son sistemas abiertos; de ahí la comprensión del deseo por el encuentro y el apoyo entre los pilotos que capitanean esa nave en la cual viajan muchos expedicionarios. *“Esta acción -aducen las maestras de matemáticas- generó unión en el trabajo para apoyarnos; huelga decir, para hacer interdisciplinariedad, para cooperar y resaltar los saberes. La Fiesta de la Ciencia, escenario creado a partir de la experiencia, permitió la danza entre el área, el perímetro del cuadrado y del rectángulo, dando como coreografía tarjetas navideñas y de cumpleaños. En el ámbito del juego, el volumen y la capacidad manifiesta en las botellas metamorfoseadas, irradia luz en las lámparas, en los barcos y veleros, ondeando la belleza y creatividad de los navegantes del proyecto. A los retazos de madera se les encontró la comba en la elaboración de carros, aviones, maquetas y rompecabezas, estos últimos imitando al tan Gram. Con sus colores y armonías, culminado en la utopía de una empresa didáctica con figuras geométricas convergiendo en ella la regla de oro de las cuatro eres .*

La elaboración de tarjetas, ha sido otra estrategia didáctica estimable que ha permitido, de una parte, reutilizar materiales colocándolos al servicio de una causa educativa y social relacionada con la creatividad, con el ingenio, con el desarrollo de la motricidad fina y gruesa; de otra, le ha posibilitado a los estudiantes y a las mismas maestras, expresar sentimientos de amor y ternura en efemérides, en conmemoraciones familiares y en fechas notables para unos y célebres para otros, nutriendo la afectividad. En esta vía, la experiencia ha tenido una cercana relación con la afirmación de la lengua materna, con la valoración de la literatura, con el desarrollo del pensamiento, con la construcción de conocimiento, con la disciplina mental en cuanto a la fijación de la atención y con la estética. *“El diseño de tarjetas sobre el papel reciclado o encima de cualquier otro pliego, -aseveran los alumnos- refleja la inspiración, la perspicacia, el gusto, el esfuerzo y “lo que siente el alma” de los niños, niñas, jóvenes y docentes y estimulan la lectura de las mismas y la pasión de los destinatarios”*.

---

<sup>27</sup> Ob.cit. p. 11

\* Aportes de la licenciada Nancy Ordóñez, tomados de la entrevista personal. Bogotá DC, mayo 17 de 2005.

Pero el *práctico reflexivo* no exclusivamente explicita su conocimiento en lo tocante a la actividad concreta, sino que deja reconocer cómo en la diligencia cotidiana razonamos acerca de lo que hacemos, al mismo tiempo que actuamos. Schön<sup>28</sup> denomina este componente del pensamiento práctico, *reflexión en o durante la acción*. Las experiencias motivo de esta investigación, dejan entrever esa mirada, incluso fuera del estamento: "Los maestros y las maestras llevamos la escuela y el aula por donde quiera que estamos. En una de esas visitas al salón de belleza -narra la maestra- el esteticista acercó a su vista un tarro lleno de Miel depilatoria, con la cual le depilaba. Pero la acción no quedó ahí sino que una porción de esa cera fue puesta sobre una especie de fogoncito, fabricado al parecer con un tarro"<sup>29</sup>.

La curiosidad esta vez no mató al gato como comúnmente se cree en el argot cotidiano; por el contrario, arribó al colegio, se propagó y al poco tiempo, ya se contaba con una buena cantidad de reverberos, tanto en los laboratorios como en el hogar, supliendo en ocasiones, de manera paliativa, la ausencia del gas, la energía eléctrica, el cocinol y la leña. Acciones como éstas, traspasan las fronteras de la escuela, urdiéndose lo que Habermas<sup>30</sup> conceptuó como *reflexión crítica* o que Schön denomina *reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción*, entendida como un componente esencial del proceso de aprendizaje permanente que constituye la formación profesional, *verbi gracia*, la del magisterio.

La lectura de las fotografías, siguiéndole un poco el vestigio a Walter Benjamín<sup>31</sup> con el cuadro de Klee llamado *Angelus Novus*, ayuda a enriquecer el relato, mostrando otros usos y diseños del material reciclable, los cuales apenas enunciamos a continuación, por razones de economía literaria en este ensayo:

- ✓ Los vasos desechables se pueden utilizar en la elaboración de sorpresas para piñatas.
- ✓ Las semillas lavadas y pintadas sirven para hacer cuadros, decorar frascos, elaborar pulseras, collares, cinturones, aretes.
- ✓ Con el yute (estopa) lavado, planchado y decorado se hacen individuales, bolsos porta servilletas.
- ✓ Las jeringas y equipo de suero, sirven para hacer diferentes materiales didácticos de física y química.
- ✓ Los pedazos de vela o esperma, se derriten y con esta parafina se vuelven a elaborar velas.
- ✓ Las tapas metálicas de gaseosa o cerveza, se utilizan para hacer materas, cajas, flores y otros artículos.
- ✓ Con pepas de eucalipto y semillas grandes, se hacen muñecos o se decoran vasijas.

<sup>28</sup> SCHÖN, Donald (1987). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

<sup>29</sup> SÁNCHEZ M., Yenny Isabel (2005). *Los reverberos*. En: *Gestión para el reciclaje de residuos sólidos. Sistematización de una experiencia pedagógica en ciencias naturales*. Bogotá DC: Colegio Nuevo Horizonte. Documento inédito, p. 14.

<sup>30</sup> Citado por GIMENO SACRISTÁN, José (1993). *El enfoque reflexivo sobre la práctica*. En: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, p. 419.

<sup>31</sup> BENJAMÍN, Walter. (1973) "Tesis de filosofía de la historia". En: *Discursos interrumpidos*. Madrid: Taurus, Vol. 1. p. 191.

- ✓ Los retales de madera, son muy útiles en la elaboración de porta-retratos, cajas, joyeros, cofres, repisas, etc.
- ✓ Con recortes de tela, se hacen cojines, colchas, tapa vasos, limpiones, coge ollas, carpetas.

Se puede cerrar esta cavilación acerca de la *Gestión para el Reciclaje de Residuos Sólidos*, coligiendo que el trabajo pedagógico no escapa a aquello que los estudiosos de la innovación en la escuela enarbolan, al sostener que *"la estrategia principal para aportar cambio e innovación ha consistido en ejercer una acción sobre los enseñantes o, en el mejor de los casos en beneficio de ellos"*. La huerta, el jardín y el reciclaje, son embriones de la semilla llevados sobre los hombros por las hormigas de la enseñanza o por los *prácticos* -evocando a Carr-<sup>32</sup> para aprovisionar la formación de los niños, niñas y jóvenes; caracterizándose las innovadoras, difusoras no sólo de ideas, sino también de producciones pedagógicas, didácticas y de conocimientos.

La *Gestión para el Reciclaje de Residuos Sólidos*, lleva a considerar por las características visibles y por la naturaleza expedita, que representa un proceso de solución de los contratiempos, en el que se reconocen y definen las necesidades como problemáticas y en el que se encuentran soluciones, que enseguida se aplican para satisfacer esas demandas. Esta postura concuerda con el atisbo de Aguilar Soto<sup>33</sup> y con el componente inicial y final de la definición de *innovación* expuesto en el decreto 2647 del MEN, en el que se lee: *"es innovación educativa toda alternativa de solución real... los ensayos curriculares, metodológicos, organizativos, administrativos; los intentos de manejo del tiempo y del espacio, de los recursos y de las posibilidades de los educandos en forma diferente a la tradicional"*<sup>34</sup>.

#### 2.4.2 Los Microcentros: una experiencia de autoformación docente.

En el momento de descubrir el grano de trigo en el campo segado, se pudo reconocer que allí mismo se hallaba un hormiguero; es decir, un asentamiento de maestros y maestras, quienes cansados de ser ejecutores de unas políticas educativas impertinentes en el contexto, deciden abrirse camino a través de laberintos muy complejos y, empleando -como las hormigas rojas- habilidades para establecer rutas individuales de recolección desde el nicho escolar. Al adentrarnos propiamente en el *qué* -exponen en el relato- *"fluyen, como es natural, variedad de posiciones: Unos a favor de lo estatuido; otros, en pro de la transformación del esquema tradicional; y una tercera postura, alrededor de la articulación del pasado con las nuevas transformaciones. Como era de esperarse y tratando de vivir la democracia participativa, se dio el tiempo para esgrimir los argumentos desde la perspectiva individual"*<sup>35</sup>.

<sup>32</sup> CARR, W. (1990). *Hacia una ciencia de la educación*. Barcelona: Alertes.

<sup>33</sup> AGUILAR SOTO, Juan Francisco (1991). *De las innovaciones educativas a las alternativas pedagógicas*. En: *La transformación de la escuela colombiana* Bogotá DE: CEPECS, P.49.

<sup>34</sup> Ministerio de Educación Nacional. (1984) *Decreto número 2647 del 24 de octubre de 1984*.

<sup>35</sup> MELO, Vilma Esperanza el al ob.cit. p.4



En la exposición de los juicios pasó más de un año -como ya se dejó consignado- alcanzando a consensuar la necesidad de mejorar la racionalidad de la educación, permitiendo que los *prácticos reflexivos* mejoren sustancialmente su quehacer para ellos y por ellos mismos, revaluando críticamente las acciones pedagógicas y fundando un enjambre de estudiosos de la pedagogía, la didáctica, la cultura, el poder, la comunicación, la política, la comunidad, el currículo y la vida. Podría sostenerse -parodiando al profesor Aguilar- que los maestros y maestras del Rural Horizonte, en ese momento, ya han comprado *los tiquetes en la ventanilla de las apuestas*, inscribiendo su trabajo "*en relación directa con su compromiso ético con la cultura, un maestro que problematiza, que inventa, que se entiende a sí mismo como sujeto de políticas educativas*"<sup>36</sup>.

Efectivamente, en el período arriba señalado, los viajeros -retomando la analogía con los tiquetes- logran plasmar a través de un árbol, sus pensamientos y los acuerdos. "*El árbol* -puntualizan en el texto citado- *lo asumimos como una metáfora o si se quiere, como un símbolo significativo y complejo que permite leer una realidad cultural. El árbol ha sido el mejor texto para entender, comprender, localizar y hacer desplazamientos de la diversidad de qué enseñar. Dentro del árbol, como se puede apreciar en la ilustración, se hacen visibles las raíces, el tronco, las hojas. Todavía no ha florecido ni dado semillas, todos ellos y ellas están potenciándose desde la raíz. El terreno sobre el cual se encumbra es el de la cultura. El árbol se levanta sobre cuatro raíces, que responden a los nombres de: Comunicación, Sociedad, Lúdica o Movimiento y Tecnociencia. Dentro de la lógica, tanto de la biología como del currículo, estas raíces están interrelacionadas y son el sustento y soporte del resto del cuerpo que sostienen. Estos cuatro tópicos educativos son la base del plan de estudios y del mismo proceso de escolarización*".

En el momento en que se teje este escrito, los maestros, las maestras y la directora de la época, reconocen el miedo que intentaba apoderarse de su voluntad, el azoramiento que los acompañaba, la angustia que no dejaba de asomarse por las ventanas y la alarma que repiqueteaba a diario por el frío que produce desafiar un camino desconocido, donde el desacierto podría tener unos costos afectivos, pedagógicos y políticos muy altos; no obstante, la utopía, el deseo, el *creer en nosotros mismos*, la cualificación conceptual y política, la flexibilidad con el currículo explícito y la *esperanza educada* a la cual refiere Giroux,<sup>37</sup> fueron la brújula y el aprovisionamiento que ayudaron a las hormigas a divisar y encarar el invierno que amagaba ser convulsivo y tenebroso. *La verde esperanza y el torvo miedo*, hiladores invisibles de sueños -como diría Machado- se ponen en faena colocando a prueba quién teje más rápido.

La construcción del *Plan de Estudios* demandó, además de las jornadas de reflexión, lecturas de libros, exploración documental, consultas bibliográficas, debates con académicos, organización de foros, replanteamiento de los tiempos de clase y de espacios, convocatoria a padres de familia y estudiantes para el diseño del dispositivo y por supuesto, la escritura. Gracias a esta última, se ha podido reconstruir la historia de la experiencia, cavando como

<sup>36</sup> MARTÍNEZ BOOM, Alberto y UNDA BERNAL, María del Pilar. (1995). *Redes pedagógicas: Espacios abiertos*. Santa Fe de Bogotá DC: Proyecto RED-CEE, Revista Nodos y nudos N° 1, p. 6.

<sup>37</sup> GIROUX, Henry. A (1993) *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México Siglo XXI.

arqueólogos en los lugares más recónditos de la memoria impresa. Uno de los eventos más recordados por los artífices del *Microcentro*, fue la puesta en marcha del seminario de Inteligencias Múltiples el día de la conmemoración de la Independencia de Colombia, en la Sede del Sindicato de Maestros de Bogotá. "*Ocho equipos de docentes se dieron a la tarea rigurosa de desarrollar las siete inteligencias múltiples*"

El acontecimiento "patriótico" dio la oportunidad a los maestros, de replantar dinámicas institucionales, derivándose de allí la materialización de dos estrategias básicas que perviven en el terruño donde brotó la gramínea: los talleres lúdicos con estudiantes cada semana y las reuniones de padres y madres de familia el primer martes de cada mes. Los talleres surgen como la respuesta a las preguntas que tienen los niños, yendo más allá del esquema tradicional donde la institución generalmente responde las preguntas que ellos y ellas no han formulado. Las porras, los cachivaches, caminantes, relajación, karate, competencias deportivas, culinaria, pintura, lectura al viento y escritura, fueron y siguen siendo alternativas pedagógicas al necrófilo currículo explícito. Las reuniones de padres y madres de familia, dejaron de lado el regaño, la recriminación, el reclamo y la cantaleta, instalándose en el lugar pedagógico-didáctico de formación a los progenitores de los escolares. Las reuniones siguen siendo el lugar de la palabra, de la risa, de la conversación, de la aclaración, de la pregunta, de la socialización del aprendizaje, de la enseñanza y de la potenciación de los padres y madres como sujetos que saben, que pueden y que quieren.

Del seminario manaron otras simientes, las cuales, sin desplazarse las hormigas a llevarlas, llegaron a otros rincones, gracias a los vientos de la tecnología. *El uso del video en el aula*, fue una experiencia hija también de *la verde esperanza y el torvo miedo*, que llegó a conquistar la tierra de Fernando González. Arranca con la elaboración de un proyecto de informática convocado por la Secretaría de Educación de Bogotá, el cual ocupó el primer lugar, porque buscaba que en cada aula hubiera un computador y un televisor, poniendo así la escuela a la altura de los tiempos, como dijese Martí. Empero, la tecnocracia oficial, recabando mejores dividendos en el contrato, sacrificó no solamente el proyecto, sino las expectativas de la comunidad marginal ansiosa de probar de ese fruto. Pero la semilla volvió bajo el terrón y allí pudo gestarse con el agua rociada oportunamente por la directora de ese entonces. De ello, hoy Teleantioquia y Señal Colombia contienen en sus archivos un documental conocido en el país, testimoniando así de la fuga de la *insularidad* de una experiencia para estacionarse en la *simultaneidad* de las innovaciones, por la "*amplitud de sus efectos sociales*"<sup>38</sup>.

Detallan los integrantes del hormiguero, que el estudio de la Inteligencia Lingüística los condujo a la realización de un foro sobre el *Valor pedagógico de la letra cursiva*, uso cuestionado por los padres de familia, dada la dificultad de encontrar textos impresos en ese modelo. *En él* -recuerdan los maestros y maestras- *cada docente llegó con su ponencia y procedió a sustentarla.*" Parte de los documentos expuestos llegaron posteriormente al foro educativo local, evento nutrido en todas las ocasiones por ese enjambre magisterial que por lo

<sup>38</sup> MARTÍNEZ BOOM, Alberto y UNDA BERNAL, María del Pilar. (1998). *De las insularidad de las innovaciones a las redes pedagógicas*. Santa Fe de Bogotá DC: Proyecto RED-CEE, Revista Nodos y nudos N° 5, p. 10.

visto hasta acá no son pasajeros de la pedagogía, sino que son maestros y maestras, porque "los que trabajan de maestros son pasajeros de la pedagogía, mientras que los que son maestros tal vez no"<sup>39</sup>. De esta iniciativa, reposan en la memoria impresa, algunos escritos y en la SED, una querrela contra las maestras del grado primero por atreverse a rescatar la letra cursiva.

Pero, las hormiguitas de Horizonte, también hicieron honor a Machado y al Quijote, no exclusivamente coreando versos como "caminante no hay camino... se hace camino al andar", sino apostándole a otro proyecto, cuya fuente de inspiración y realización era la tierra en la cual nació Cervantes Saavedra. El proyecto provenía de la Alcaldía de Usaquén y se intitulaba: *Sueño 2000*. El sueño en verdad no fue sueño sino pesadilla, totalmente contrario a la obra de Calderón de la Barca. Esta pesadilla representó el invierno tenebroso, porque los rayos y las centellas alcanzaron a lesionar a los caminantes; sin embargo, la propuesta externa ratificó una vez más la importancia de que las hormigas no se expongan en invierno a salir a la superficie, ni siquiera a la frontera, porque el agua puede asfixiarlas, sino que se necesita situarse en las partes más bajas del hormiguero, para guarnecerse y subir en primavera, abrir las chimeneas y procurar una buena ventilación, tal como acaece con esta sistematización, en el aquí y en el ahora.

El efecto de estos *Microcentros* -anotan sus autores con olor a laurel, con aire de nostalgia y con tacto de continuidad- "nos construyó y edificó profesionalmente, nos despertó el interés por escribir, exponer ante otros y dar a conocer sin temores lo que se realiza en el aula. Se dio el interés por mejorar cada día más, para acercarnos de una manera más pedagógica a nuestros alumnos y para dejar el camino abierto a las generaciones nuevas que vendrán después de nosotros". *Microcentros* como los que se acaban de describir, son sinónimo de comunidad académica, son muestras de la pedagogía itinerante y la materialización de lo que Giroux<sup>40</sup>, citando a Freire, en *Placeres inquietantes*, designa como el intelectual fronterizo, donde se entrelazan la identidad individual y la subjetividad colectiva.

### 2.4.3 La lecto-escritura.

Cabe resaltar también el papel innovador que ha hecho la lectura y la escritura con los niños de la institución. Se parte de la problemática presentada por la falta de interés de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos/as, cuando no acudían a los llamados que se les hacían, ni se preocupaban por el cumplimiento de los deberes de sus hijos.

Aquí es importante resaltar, que a través de las investigaciones, se ha demostrado que muchas de las prácticas escolares están muy lejos de "compartir". Se quiere mostrar la gran efectividad que tienen las prácticas de la lectura en el hogar, desde los primeros años. Por eso, la gran diferencia en el avance lecto-escritor de los niños horizontinos, comparado con los niños que gozan de un contexto cultural rico y en donde existe continuamente un ambiente

<sup>39</sup> AGUILAR SOTO, Juan Francisco (1998). *Innovaciones educativas y culturas contemporáneas*. En: *La Investigación Fundamento de la Comunidad Académica*. Santa Fe de Bogotá DC: IDEP, p.225.

<sup>40</sup> GIROUX, Henri. A (1996) *Placeres inquietantes*. Barcelona: Paidós.

favorable hacia la lectura, que despierta su curiosidad, anima su voluntad y motiva querer saber más. Según Aidan Chambers, el papel de *compartir* se puede resaltar en tres instancias: *compartir* el entusiasmo, *compartir* la construcción de significado y *compartir* las conexiones que los libros establecen entre ellos.

En el relato *Desarrollo de procesos de lectura y escritura*,<sup>41</sup> se manifiesta la intencionalidad de “*concientizar a la comunidad educativa, en especial a los estudiantes, acerca de la funcionalidad de la escritura como medio de expresión.*” La operacionalidad de este proceso incluyó metodológicamente: primero, un espacio de sensibilización, creando la necesidad de un medio de expresión abierto a toda la comunidad; segundo, un ejercicio de planeación y ejecución que incluía la selección de los temas de interés de los estudiantes y la escritura de artículos por parte de los miembros de la comunidad educativa; seguido de una tercera fase, realizada especialmente por la fonoaudióloga de la institución, que enmarcaba la edición y entrega de los periódicos para ser leídos, compartidos y analizados tanto en los hogares como en las clases, finalizando evaluación y proyección de acciones tendientes al mejoramiento continuo”.

Se busca un aprendizaje social y afectivo, que despierte en el estudiante el placer de aprender compartiendo con sus compañeros, en sus hogares, en su comunidad, en una forma más natural, alejando la consigna en donde los niños únicamente se esfuerzan por darle gusto al maestro en responder lo que creen que él espera que ellos contesten, en lugar de pensar realmente en forma individual y explorar en su mundo interior. Con este trabajo, se favoreció notablemente la participación, la expresión y la creatividad.

El reciclaje, que en el caso de la Educación Básica y Media, ha sido importante en el desarrollo de las Ciencias y otras áreas, en primaria, también se ha abordado desde otros ángulos, en sentido figurado y vinculado con el proyecto de lectura y escritura. Con ello, se ha logrado una mayor exploración de los estudiantes, quienes se apropian de ese conocimiento asociado a su propia vida, con una cuarta fase correspondiente a la sus necesidades y sus sentires. En consecuencia, reza el relato, han logrado manifestar su inconformismo y su pensamiento “*todos podemos ser escritores de nuestra propia realidad, representada en lo social y cultural, como base y fuente de análisis y crítica, de mi interacción con el mundo, en el intento de conocer y reconstruir la historia del ser humano*”.

La reflexión en el aula, es la base fundamental para la construcción del Lenguaje Crítico. *Se trata de los maestros, como uno de los actores participantes en la práctica pedagógica y a partir de su preocupación por transformar e innovar el proceso educativo, que no sean simplemente ejecutores de propuestas, sino además constructores críticos de las mismas*<sup>42</sup> Muestra de este trabajo crítico, participativo e innovador en el aula, son los textos escritos por los estudiantes en el quehacer cotidiano de la clase de literatura. “*De alguna forma llamamos*

---

<sup>41</sup> Ver proyecto “*Desarrollo de procesos de lectura y escritura*” Autor Luz Angela Cardenas Moreno. Docente de Preescolar.

<sup>42</sup> Relato elaborado por la maestra Luz Ángela Cárdenas, sede Bucnavista, jornada tarde. 2005.

<sup>42</sup> PARDO ABRIL, Neyla (199). *Pensar la escuela para construir sentido*. Bogotá DC: Universidad Nacional de Colombia.

*medio ambiente la caneca del mundo, a la cual nos hemos encargado de echar todo lo que nosotros utilizamos ayudando a consumir, lo que más nos da vida y lo que posiblemente le quedará a nuestra descendencia”\**

Teniendo en cuenta que *“Lo que efectivamente nos humaniza, es el vivir en el lenguaje,”* se buscó construir un espacio, en el trabajo para los textos de la cultura, la crítica y la literatura. El papel de los recicladores, según una estudiante, ha sido menospreciado cuando *“trabajándole otro aspecto a una ciudad demacrada por la contaminación, esa labor no es reconocida.”\*\** De ahí, prosigue el educando: *“Es importante resaltar la palabra reciclaje, porque en ella vemos, cómo lo artesanos utilizan su imaginación en un pedazo de cartón, en una botella, en un costal que finalmente termina maravillándonos”*

Las composiciones escritas, muestran los diferentes estilos que los estudiantes quieren dar a conocer a sus compañeros y al contexto en el cual se desarrollan. Su imaginación señala las diferentes facetas del ser humano en su interacción con los demás. Las palabras, a su turno, *“son puentes,”* como lo enseñaba Octavio Paz; son fábula, son pregunta, son reconciliación, son el instrumento básico de la conciencia. *“Palabra y magia fueron el principio de una misma cosa”* consigna Savater en *“El valor de elegir.”*

Esta visión crítica, la traducen los estudiantes de grado 11 en expresiones como: *“Si nos hemos dado cuenta, la palabra el medio ambiente nos da la razón, que hemos dejado a la madre naturaleza a medias”* En la imaginación creadora, las palabras son elementos de juego en la transformación y en la construcción de sentidos, en donde éstas vuelan, viajan, y hacen revivir en el estudiante escritor un mundo diferente del cual él puede aprender, pero también enseñar. Y construye también versos expresivos donde muestra su sentir sobre cualquier realidad. En este caso, hace una comparación con lo que *“ya no sirve,”* pero que se puede reconstruir: *“Pienso que la vida es como un pedazo de papel que la gente acaba y destruye, pero siempre al cabo de un tiempo volvemos a construir”\*\*\**, afirma otro escolar.

Los estudiantes también han logrado plasmar sus escritos, elaborando tarjetas, afiches, libros y carteleros, en papel de reciclaje, en lonas, en cartones, empleando en su decoración material variado como: semillas, periódicos, aserrín, basura de lápiz, botellas, vasos y platos desechables. Igualmente, se han compartido algunas obras literarias a través del teatrino y con títeres que hacen cobrar vida a los personajes.

La presencia del pensamiento del alumno en este documento hace honor a la procedencia latina del término; es decir a *“quien alimenta el espíritu”, “quien escudriña, analiza y va más allá del ser receptor de informaciones”*. Con Freire<sup>43</sup> diremos, que con ese gesto están demostrando que estudiar *“es asumir una actitud seria y atenta frente a un problema...es*

\* Aporte del alumno David Alejandro Piñeros, grado 1102.

\*\* Edinsen Rivera. Grado 1102.

† David Alejandro Piñeros, grado 1102.

\*\*\* Fernanda Acuña. Grado 1002.

<sup>43</sup> FREIRE, Paulo. *Educación como práctica de la libertad*. México; Bogotá: Siglo XXI Editores, 1971. *Educación liberadora*. Madrid: ZYX, 1973 *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI, 1997.

crear, recrear y no repetir lo que otros dicen" La experiencia de los estudiantes puesta en palabras, simboliza aquello que McLaren<sup>44</sup> denomina la *voz escolar* y las *memorias peligrosas*. Y aunque no esté presente más que una minoría, "esto puede ser una simple semilla para que alguien cambie", insinuaría Saramago<sup>45</sup>.

Al tenor de las Pedagogías Críticas, Giroux advertirá que las voces de los estudiantes y los maestros -tal como se está dando en este entramado lingüístico- dan cuerpo y alma a la pedagogía. "La pedagogía crítica comienza con el supuesto de que las historias que construyen las escuelas, los maestros y los estudiantes pueden dar forma a una gran variedad de enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje, en los cuales la esperanza y el poder desempeñan papeles integrales". La pedagogía que propongo -apunta McLaren- toma los problemas y necesidades de los estudiantes como punto de partida

Maturana, al ocuparse del lenguaje, recuerda que "de hecho solamente los seres humanos vivimos inmersos en el lenguaje, de una manera tan profunda que llegamos a disfrutar del *fluir de la palabra*"<sup>46</sup>, *fluir de la palabra* en la cual está inmersa la convivencia. Las experiencias de lectura y escritura en general, interpelan la convivencia por medio del lenguaje *vitaminizando* la escuela. *Microcentros*, por ejemplo, la dinamiza "con una propuesta didáctico-pedagógica que, fundamentada en los discursos de la Nutrición<sup>47</sup> y la Botánica, le apuesta a recrear una de las tantas maneras de abordar los valores, en la institución escolar, con todos los agentes de la comunidad educativa"<sup>48</sup>. La lectura y la escritura toman como punto de partida los problemas y necesidades no solamente de los estudiantes sino de la comunidad educativa, en esa óptica -apuntala una de las gestoras del proyecto- "se convierten en las herramientas más apropiadas para el trabajo de la convivencia, por la riqueza cultural que traen consigo y por la familiaridad en cuanto a vehículo de comunicación se refieren".

El descubrimiento que se viene realizando en el paraje de la escuela, -prosiguen las profesoras González y Luna- "fluye en una reunión de padres de familia, en la que se reflexionaba acerca de cómo inculcar valores a los educandos. Alrededor del interrogante, se da paso a la lectura de un escrito sobre la ternura, escrito que es catalogado, por uno de los asistentes, como *Vitamina E*. Desde ese instante se sigue alimentando la idea de las vitaminas, consistente en fortalecer algunos valores de los actores de la comunidad educativa, que han pasado por el tamiz de la realidad sociocultural, mediante la ingestión de determinadas dosis vitamínicas, de manera permanente, bien digerida y con su respectivo balance nutricional.

---

<sup>44</sup> MCLAREN, Peter. *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI editores, 1994

<sup>45</sup> Para mayor ilustración consultar: GIROUX, Henry. Teorías de la Reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. En: Cuadernos políticos. México: julio-diciembre de 1975.

<sup>46</sup> MATURANA, Humberto y VARELA F. *El árbol del conocimiento*. Madrid: Ediciones debate, 1990. "La democracia es una obra de arte. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, s.f.

<sup>47</sup> LEE HOWER, Jerry. "Vitaminas para la vida I Y II". Tomado de *El colombiano*, Medellín, 24 de octubre de 1999, p. 2D.

<sup>48</sup> GONZÁLEZ Gloria Helena, LUNA MOSQUERA, Adalgiza y GONZÁLEZ BLANCO, José Israel. (2000) *Lectura y escritura: Vitaminas para la convivencia*. Ponencia presentada en el 27 Congreso Mundial IBBY. Cartagena de Indias, Colombia. Memorias, p. 295.

*Esta experiencia es la que nos autoriza a responder el por qué de las vitaminas de la convivencia”.*

Afrontar el lenguaje de la lectura y la escritura en consanguinidad con la convivencia, dentro del currículo, es darle a la práctica educativa escolar un tornasol de criticidad, porque se pasa de la lectura como decodificación y de la escritura como copia a la producción de contexto; es decir, aboca al sujeto como problema crítico, posibilitando la producción estética. De ahí, que se sostenga en la ponencia: *“es un trabajo pedagógico geminamente realizado por maestros, preocupados por el problema de cómo hacer que desde la escuela se forjen patrones de convivencia entre los ciudadanos del presente y del futuro de Colombia.*

En las experiencias sistematizadas en el Fogoncito, cabalmente las de lectura y escritura, se avista una función clara del lenguaje, esa función esencial que puesta en palabras del Baena es la de significación, la de ser instrumento en el proceso de transformación, de la experiencia humana de la realidad objetiva, natural y social *“en sentido que circula como significado en las interacciones puestas en existencia por la comunicación y, claro, la de ser instrumento en la recreación del sentido de esa realidad con una finalidad estética”<sup>49</sup>.*

#### 2.4.4 ...SI TÚ ME DEJAS AQUÍ...

Por ahora y al estilo de la hormiga, dejemos *“en el suelo la semilla”* para hacer un balance del recorrido. De esa semilla llena de vida, puede colegirse en primer lugar, que tanto la *Gestión para el Reciclaje de Residuos Sólidos* como el *Microcentro, Conflicto y Lectoescritura*, responden a una concatenación teórico-práctica, una relación, que en palabras de Oscar Saldarriaga, *“es por definición, por su estructuración epistemológica y política, una relación conflictiva tensional”<sup>50</sup>*. Esa conflictividad es lo que ha colocado a las maestras y maestros en el aeropuerto de la escuela para soñar, volar, imaginar y viajar por el dilatado y complejo mundo de la innovación.

Un segundo aspecto en este balance, se ocupa justamente de la tarjeta de identidad de la innovación. Quedó expuesto que se trata de un grano que aparece como mecanismo de resistencia a la suscripción del maestro, la maestra y las directivas docentes, al manejo, programación y diseño desde el modelo curricular. Los maestros y maestras de *Reciclaje, Microcentros y Conflicto*, intentan desacomodarse de las definiciones que circunscriben sus prácticas a un proceso de planeación realizado por otros, asunto que muestra una proscripción de la rutina y romper con las esquematizaciones que atan, sin perder de vista el vínculo indisoluble de la educación con la cultura.

En tercer lugar, vale la pena advertir, que la evaluación de una innovación como la reseñada, no puede hacerse con las gafas de un esquema monolítico o acudiendo a estándares o modelos

---

<sup>49</sup>Ibidem. p. 38.

<sup>50</sup> Saldarriaga, Oscar. (2003) *“¿Y por fin qué es lo que hacen los maestros? En: El maestro: Pedagogo, intelectual o... maestro? Bogotá DC: Cooperativa Editorial Magisterio, pp 302-3003.*

de eficiencia y racionalidad, porque esa es una visión muy limitada de los procesos educativos. Más aún, la innovación no ha sido organizada desde esos esquemas; obedece, como ya se ha explicitado, a una actitud crítica en la cual las rutas se han configurado en el propio viaje. "No podemos llegar a la conclusión de que una innovación es ineficaz, si no ha sido aplicada eficazmente" escribía Hurts<sup>51</sup>, refutando el fracaso de las innovaciones en el decenio de 1970 en América Latina.

Concomitante con la evaluación, están las adversidades provenientes de los diferentes puntos cardinales. En ocasiones, las hormigas tuvieron que mimetizarse como *anfíbios culturales* para no fenecer en el trayecto. Rodeados de hostilidad, los maestros y maestras innovadores, tienen una reflexión politizada de la escuela, que les permite medir correlaciones de fuerzas y desarrollar políticas de alianza y estrategias de acción. En cuanto a las presiones estandarizantes, ellos y ellas cuentan con habilidades y experiencias para la resolución de conflictos y para la ampliación de sus márgenes de actuación, fraguando espacios de credibilidad; uno de ellos, el de la financiación de este proyecto.

En el recorrido de estas experiencias, han sido muchas las vicisitudes que han salido al flote a través de las palabras que no dan vida, sino que intentan matar. Quienes se mueven en el esquema del *sobre-aprendizaje*<sup>52</sup> expresan: "Ustedes para qué se ponen a hacer cosas que no tienen que ver con los contenidos del área." Para los que reducen la práctica pedagógica a un acto mercantil dicen: "¿Acaso es que les pagan más por hacer eso?". Los super-ocupados nos han preguntado: ¿Es que no tienen más que hacer? Quienes manifiestan el cansancio de la labor en su semblante, expresan: "Nosotros ya lo hemos dado todo, ahora les toca a ustedes el turno". Los despistados, que suelen aparecer en los momentos menos indicados, no dudan en negar el proyecto.

Para aquellos y aquellas que están pendientes de los últimos sucesos, las preocupaciones habituales son: ¿Qué ha pasado con ustedes? ¿De verdad que van a acabar con el proyecto? Y no han faltado las personas que, en el caso del reciclaje, toman el periódico, los tarros, las medias, los frascos, las latas, los trozos de madera y residuos como materiales que dan mal aspecto al colegio, optando en el mejor de los casos, por venderlos y en el peor, incinerándolos; tal como ha ocurrido en más de dos ocasiones. De ahí la referencia al síndrome de Alejandría, porque además de quemar literalmente los objetos reciclables, "vimos esfumar con nostalgia los esfuerzos y sueños de niños, niñas, jóvenes y maestras, quienes hemos querido hacer de la arcilla, mármol; de las flores, perfumes; de los vidrios, cofres; de

---

<sup>51</sup> Citado por HERNÁNDEZ B. Jeannette y otro. (1994) *Paradigma alternativo*. En: *Innovación e investigación educativa*. Santiago de Chile: CEEAL, Revista Latinoamericana de educación Política *La Piragua* Nº 9, p.48.

<sup>52</sup> El *anfíbio cultural* según Antanas Mockus: "es un camaleón, una persona que sabe adaptarse a lenguajes distintos, a medios distintos, a sistemas de reglas distintos y eso le da la base para la interlocución con sujetos culturales distintos: aquí ya se traspasa el sistema educativo". Consúltese MOCKUS, Antanas, "Anfibios culturales, moral y productividad" En: *Revista Colombiana de Psicología* No. 3. Santa Fe de Bogotá: U.N. de Colombia, 1994. p.125 ss.

<sup>52</sup> Ver MARIÑO, Germán CENDALES, Lola. (2003) *Aprender a investigar, investigando*. Caracas: Fe y Alegría.



*la madera, ajedrez; de los tarros, medallas; del papel, árboles; y de la basura, poesía*<sup>53</sup>.

Pese a lo anterior, decimos con García Márquez, que esta experiencia nos ha enseñado a sobrevivir con una fe indestructible, cuyo mérito mayor es el de ser más fructíferas y fructíferos cuanto más adversa la situación, y por ello queremos con esta publicación, permitirle a los otros y a las otras avanzar juntos. Para lo cual, aportamos además de la experiencia sistematizada, el periódico, los videos, varios discos compactos, álbumes de fotografías, una revista, ponencias y varios escritos, que volviendo a la metáfora del grano, equivaldrían a los menos de cien granos de trigo que revelan el misterio de unos maestros, que en medio de la ingratitud y el olvido hacemos el más noble de los oficios: amasar el futuro de la patria, al inclinarnos sobre los pequeños, como los panaderos sobre el trigo, para ofrecerles métodos y lecciones amorosas manteniendo siempre el sueño, la alegría, el ingenio y la vida como promesa, pues *"el secreto de la felicidad -como lo enseñaba Tolstoi- no está en hacer siempre lo que se quiere, sino en querer siempre lo que se hace"*.

#### **Sistematizadoras:**

**NANCY CECILIA ORDÓNEZ SALINAS.** Licenciada en Matemáticas U. Nacional, postgraduada en Edumática; 25 años como docente, 9 de ellos en el colegio.

**GLADYS M. PÁEZ RONCANCIO.** Licenciada en Español Francés UPN, postgrado en Pedagogía de la Lengua Escrita; 17 años de experiencia docente, 4 de ellos en el colegio.

**YENNY ISABEL SÁNCHEZ MONTESDEOCA.** Licenciada en Biología U. Distrital, Especialista en Alcoholismo y Drogadicción; 21 años como maestra en educación Básica y Media, 15 de ellos en el colegio. Una de las maestras fundadora del Bachillerato en Nuevo Horizonte. Profesora universitaria.

**NOHELIA LÓPEZ L.** Licenciada en Ciencias de la Educación UPN, postgrado en Orientación Sexual, Licenciada en Ciencias religiosas; 30 años al servicio de la docencia, 6 de ellos en el colegio.

**MYRIAM TRIANA SANDOVAL.** Licenciada en Matemáticas U. Distrital, Postgrado en Edumática; 20 años de labor docente, 10 de ellos en el colegio.

**ALBA TERESA ARÉVALO.** Natural de Guateque, Boyacá. Licenciada en Matemática Universidad Pedagógica Nacional; 16 años de experiencia como docente del sector oficial, enseñando Matemáticas en Bachillerato.

**YOLANDA VALENCIA BETANCUORT.** Licenciada en Química UPN, Postgrado en Educación Sexual; 27 años de labor magisterial, 14 de ellos en el colegio. Cofundadora del Bachillerato en Nuevo Horizonte.

**ELIZABETH GÓMEZ ARISTIZÁBAL.** Licenciada en Biología y Química, Especialista en Evaluación Educativa; 28 años de docencia, 6 de ellos en el colegio.

Bogotá DC, octubre de 2005

---

<sup>53</sup> SÁNCHEZ M., Yenny Isabel (2005). *El síndrome de Alejandría*. En: *Gestión para el reciclaje de residuos sólidos. Sistematización de una experiencia pedagógica en ciencias naturales*. Bogotá DC: Colegio Nuevo Horizonte. Documento inédito, p. 14.

### 3. EL CURRÍCULO EN EL FOGÓN...

"Cierta vez, los animales del bosque decidieron hacer algo para afrontar los problemas del mundo nuevo y organizaron una escuela. Adoptaron un currículum de actividades consistente en *correr, trepar, nadar y volar* y, para que fuera más fácil enseñarlo, todos los animales se inscribieron en todas las asignaturas.

El *pato* era estudiante sobresaliente en la asignatura natación. De hecho, superior a su maestro. Obtuvo un suficiente en vuelo, pero en carrera resultó deficiente. Como era de aprendizaje lento en carrera tuvo que quedarse en la escuela después de hora y abandonar la natación para practicar la carrera. Estas ejercitaciones continuaron hasta que sus pies membranosos se desgastaron, y entonces pasó a ser alumno apenas *mediano* en natación. Pero la medianía se aceptaba en la escuela, de manera que a nadie le preocupó lo sucedido salvo, como es natural, al pato.

La *liebre* comenzó el curso como el alumno más *distinguido* en carrera pero sufrió un colapso nervioso por exceso de trabajo en *natación*. La *ardilla* era *sobresaliente* en trepa, hasta que manifestó un síndrome de *frustración* en la clase de *vuelo*, donde su maestro le hacía comenzar desde el suelo, en vez de hacerlo desde la cima del árbol. Por último, enfermó de *calambres* por exceso de esfuerzo, y entonces, la calificaron con 6 en trepa y con 4 en carrera.

El *águila* era un alumno problema y recibió malas notas en conducta. En el curso de *trepadera* superaba a todos los demás en el ejercicio de subir hasta la copa del árbol, pero se obstinaba en hacerlo a su manera. Al terminar el año, un águila anormal, que podía *nadar* de forma sobresaliente y también correr y trepar y volar un poco, obtuvo el promedio superior y la medalla al mejor alumno.

#### 3. 1. DEL CAMINO RECORRIDO...

El pensar en currículo, término que proviene del latín *currere*, y que hace alusión a un recorrido que debe ser realizado por caminantes, necesariamente nos lleva en un viaje, en una carrera a través del tiempo a los albores de la humanidad. Cuenta la leyenda, que el inicio del currículo se ubica en la antigua Grecia; allí, algunos de sus habitantes, sirvieron de faro, de guía, para que las naves que los seguirían no se perdieran en la noche entre la fuerza de las olas y sin rumbo en la oscuridad. Estos amigos nuestros, los Jónicos (siglo VI A de C), construyeron un faro y como elementos utilizaron el trivium (gramática, retórica y lógica) y el quadrivium (aritmética, geometría, astronomía y física). Este, iluminaba únicamente a las personas de la élite, la clase dirigente de Atenas; era un faro que proponía la organización de un currículo con el fin de agudizar el intelecto y elevar la mente humana sobre el mundo material, este faro lo podemos denominar el código del curriculum clásico<sup>54</sup>. Más tarde, ese

<sup>54</sup> Recuento histórico elaborado a partir del libro de LUNDGREN, U.P.( 1992). *Teoría del Currículo y Escolarización*. España: Editorial Morata, Págs. 35-69

faro siguió a través de los años, iluminando con gran fuerza; es así como estas ideas influyeron en la civilización del Imperio Romano de Quintiliano, las cuales organizaron y dieron forma al currículo en tres etapas: la escuela elemental, la de gramática, y la de retórica.

El faro de principios de la historia en Atenas, alumbraba con gran fuerza, fue guía, brújula; los que allí asistían, ya habían hecho el viaje, ya sabían de sus experiencias, de los espejismos, de los ruidos de la noche, el faro se encontraba repleto de historias. Con el correr de los tiempos, su luz disminuyó pero nunca se apagó, sólo alumbraba a algunos que en la oscuridad de la noche se acercaban a él. Un día, durante el Renacimiento, nuevamente refulgió en todo su esplendor, apareció una nueva concepción de educación, el hombre culto debía poder hablar de todo y dominar varias lenguas. Este ideal pedagógico estaba dirigido al desarrollo de tres partes de la educación, que eran los pilares básicos de la educación antigua en Grecia: el intelectual, el estético y el moral. De nuevo, el ideal era un currículo donde la mente y el cuerpo tenían que estar en equilibrio, se trataba de moldear una persona culta según los ideales antiguos, recreando la época de oro perdida en la civilización occidental.

Durante el siglo XVI, dentro del haz de luz del Humanismo, los cambios pedagógicos se produjeron lentamente, pero también se modificó el fin de la educación (enseñar buenos hábitos, aplicación, y perseverancia, entrenar la memoria, aprender a argumentar: gramática y lógica). Aparecieron estrellas guías, (John Milton, Michel de Montaigne, Herbart)<sup>55</sup> en distintas costas, se proponía un realismo humanístico, se construyó otro faro que alumbró también con gran fuerza y vino a reforzar el anterior, apareció el Código Curricular Realista, orientado a las disciplinas. La idea de que el conocimiento se hallaba en el interior del hombre y que había que liberarlo mediante la pedagogía, fue reemplazada poco a poco por la idea de que el conocimiento podía ser adquirido por los sentidos (verdad religiosa-verdad material), se introdujeron las ciencias sociales y naturales en el currículo, a consecuencia del mundo comercializado e industrializado y este mismo hecho produjo la introducción de los idiomas.

El faro sigue alumbrando con más fuerza y penetra el tiempo y el espacio; en la distancia nace la educación como ciencia, surge a partir de la filosofía. En los inicios del siglo XIX, se propone conformar la educación en una disciplina. Así pues, una parte fundamental de la educación era la construcción de fines y la selección del contenido, que debían tener como base la ética. La otra parte era el proceso de transmisión que debía apoyarse en la psicología. Se buscaba un sistema curricular, un todo funcional, en el que las partes estuviesen cuidadosamente planificadas en relación con el conjunto... lo que hacía educativa a la enseñanza. En esta época aparece otro faro, nace el Código curricular Moral

Este faro, del siglo XVI, como estrella polar, se sigue alimentando de historias, es un viejo narrador de cuentos, de anécdotas, en donde él mismo es el protagonista de las odiseas. Se ha establecido la forma de la enseñanza, es decir los currícula. La enseñanza y los currícula, se elaboraban para una minoría de la población, a saber: los servidores del estado y de la iglesia

---

<sup>55</sup> Ídem.

y las clases dirigentes. Pero los cambios sociales e históricos no se hicieron esperar: la Revolución Francesa, la industrialización, la racionalización de la agricultura, junto con la emigración, cambiaron la estructura social del mundo occidental en el siglo XIX. Durante esta época se conformó la clase trabajadora. En 1830, se introdujeron leyes de educación obligatoria en la mayoría de los países europeos, los principales pilares eran la nación y la religión. Los fines de estos currículos, eran formar a ciudadanos en sus deberes dentro del marco del Estado. El requisito básico era poder leer y escribir textos que glorificasen la nación y entender las responsabilidades del ciudadano en relación al Estado

Aparece otro faro visible, como el líder, como aquel capaz de señalar el camino más indicado, más idóneo, otro faro denominado el código de currículo racional, construido no sobre las asignaturas existentes, sino sobre el conocimiento real que se necesitaba para la vida social. La educación obligatoria se establece en esta época, para garantizar una especie de orden social y/o para asegurar que se pusieran en marcha las constituciones y fueran comprendidas por el pueblo. Se empezó a considerar la noción de hombre libre como la base de la educación. La creencia de que la educación podía ser un instrumento de cambio y de reconstrucción de la sociedad. Entre los elementos estructurales de este código curricular racional, se encuentran: el individualismo, el pragmatismo y el racionalismo. Otro factor es el de la psicología como base del desarrollo de la pedagogía.

En el siglo XX en el periodo anterior a la Primera Guerra Mundial, la sociedad empezó a reflejar una estructura cultural y pedagógica unificada. La rápida industrialización y la urbanización exigían preparación específica que podía ser suministrada por la educación. Nuevamente refulgen haces de luz (John Dewey, William James, Thorndike). Empezó la educación a asumir un papel primordial. Era vital el tema de relación entre cuerpo y mente, cuestión que dominaba a la psicología y la filosofía de principios de siglo XX. El siguiente paso, fue ver al hombre no sólo como relación mente-cuerpo sino también como una relación entre yo y tú, entre el ego y sus contextos sociales y físicos. El fin de la educación debería ser ayudar en la socialización y su objeto la reproducción de una cultura, pero a la vez se consideró que la educación podía ser un instrumento para el desarrollo progresivo de la sociedad.

Las dos guerras mundiales crearon la exigencia de una industria coordinada, tanto como la de una ideología unificada, se aceleró el desarrollo tecnológico y una economía en expansión hizo posible el crecimiento educativo. El pensamiento pedagógico que desarrollaba el progresismo respondía a dichas demandas. El progresismo era una respuesta al conflicto entre los códigos clásicos y realistas y el código curricular moral establecía las bases para construir un currículum que requería la organización del conocimiento, con los criterios que se ajustaban a una sociedad que experimentaba una expansión económica y tecnológica.

Durante el siglo XX, la educación se convirtió en factor del desarrollo de la producción en la sociedad. El concepto de currículo llegó a ser definido con las necesidades del individuo como punto de partida. Un buen currículo se basaría en el conocimiento práctico, organizado en relación con el desarrollo del individuo, una base pragmática; es decir, construir un currículo sobre el conocimiento de los individuos. De 1920 a 1930, se diseñan las técnicas

para determinar los objetivos educativos, se está de cara a cara con la Tecnología Educativa. De una función reproductora, pasó a desarrollar una específica calificación y luego pasó a una función de clasificación. La psicología era el instrumento con el que se podía establecer controlar y legitimar esas funciones.

En América del Sur, específicamente en Colombia<sup>56</sup>, para la década de los setenta, es el Estado el que ha jugado un papel primordial en la determinación del currículo; en él, se ponen juegos de intereses distintos, contrapuestos, que intentan ganar primacía y legitimidad. Se pueden evidenciar tres niveles de decisión curricular: el del sistema educativo, el institucional, y el de aula. La consolidación del Modelo Curricular, se materializa con la Reforma Educativa de 1979. Allí, la autonomía del maestro y de la maestra se ve lacerada, porque su papel se reduce a administrar lo que los tecnócratas planifican, definen, reglamentan y controlan, reduciendo su accionar como pedagogo y como intelectual a un administrador de currículo.

No obstante, hacia mediados de 1990, se promulga la Ley General de la Educación, la cual convoca a las comunidades educativas a construir el PEI y a tomar parte en los destinos de los centros escolares a través del Gobierno Escolar. Se plantea la premisa "*la educación es responsabilidad de todos y no solo de un sector o de un grupo*", y con base en ésta, se propone la descentralización curricular, tendencia que se caracteriza por transferir el "poder" del currículo desde el Estado a los organismos descentralizados y a las instituciones educativas, la descentralización lleva a un supuesto grado de mayor democratización en las decisiones que comprometen el currículo. Luego de 7 años de implementación de la mencionada norma, se expide la Ley 715, cuyo resultado de su aplicación no ha sido más que una catástrofe<sup>57</sup>.

### 3.2 PARTIDAS, DESVIACIONES Y DESTINOS.

La fábula de los animales es un buen pretexto para movilizar este ensayo. Aunque el *homo sapiens* no hace parte activa de los personajes de la leyenda, pese a ser el rey del discurso curricular en la ancha selva de la cultura, podemos darlo por invitado *cual anfibio cultural* -imitando a Mockus<sup>57</sup>- , para referenciar el rol del currículo en la sistematización de seis experiencias educativas de una veintena de maestros y maestras en un colegio del Distrito Capital de Bogotá durante el año 2005.

<sup>56</sup> MAGENDZO R., Abraham. (1996) *Curriculum, Educación para la Democracia en la Modernidad*. Capítulo III. Tendencias actuales en el Curriculum. Bogotá, Ediciones Antropos, págs 63-105.

<sup>57</sup> Este subtítulo: *del camino recorrido...* es producto de la creación de las maestras Olga Lucía Pardo y Laurenza Bernal.

<sup>57</sup> MOCKUS, Antanas (1994). *Los anfibios culturales*. En: *La política social en los 90*. Santafé de Bogotá: U.N. de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, pp. 245-251. Aquí sostiene el filósofo, que "*un investigador colombiano tiene que ser capaz de entrar en interlocución con los investigadores de punta, en términos internacionales; es una cara del anfibio: tiene que ser capaz de ir río arriba, hablar y entenderse con los que están río arriba, en algunos casos para enseñarles cosas, en otros, la mayoría, para aprender de ellos. En Colombia no se es investigador si no se es anfibio cultural en su sentido profundo*".

Parodiando el comienzo de la fábula, es pertinente decir que algunos humanos de la antigüedad, cierta vez se reunieron para hablar de currículo. Dice José Gimeno Sacristán<sup>58</sup>, que el uso del contenido del término se remonta a la Grecia de Platón y de Aristóteles -como se ha expuesto en el itinerario- y entra de lleno en el lenguaje pedagógico cuando la escolarización se convierte en una actividad de masas. Dentro de sus deliberaciones estipularon además de la etimología del término, trazaron la ruta para los caminantes -unos veteranos, otros neófitos y algunos localizados en una posición intermedia, valiéndose en todo caso de su dotación genética, de sus saberes y de las relaciones con la cultura, con la naturaleza y con los mismos homo sapiens.

El currículo de actividades adoptado por los animales, correspondería al currículo convencional; es decir, al Plan de Estudios, al esquema de distribución de las disciplinas y contenidos según grados, intensidades y prerrequisitos, para organizar y normativizar la enseñanza. Apoyándonos en las palabras del profesor Rafael Flórez Ochoa<sup>59</sup>, diremos que se trata de "un esqueleto formal y estático que dice muy poco de lo que realmente ocurre en las aulas".

El aprender a *correr, trepar, nadar y volar*, por parte de aquellos animales sin experticia en tales actividades obedece a unos propósitos específicos, a una manera de aprender particular, al uso de unos medios concretos y al logro de unas transformaciones en cada animal, que son valoradas en el proceso. Dentro del discurso pedagógico, las maneras, los métodos, los propósitos, los medios y las valoraciones, se inscriben explícita o tácitamente en una o varias escuelas de pensamiento. Desde mediados del siglo XX, la influencia del conductismo en la pedagogía y el positivismo en la enseñanza, permitieron centrar el interés en el currículo; de ahí la calificación de "*curricularización*" de la educación, la concepción del maestro como *administrador de currículo* y la del *currículo a prueba de maestros*<sup>60</sup>.

Los puntos de vista que colocamos en esta trama acerca del eje temático intitulado *Currículo*, responden a una mirada con las gafas del las Pedagogías Críticas. Esa es la asignatura en la cual nos inscribimos, tanto los autores de este texto como los responsables de los documentos de *Innovación, Conflicto y Participación*.

### 3.3 DE ADMINISTRADORES A CONSTRUCTORES DE CURRÍCULO

La consolidación del Modelo Curricular en Colombia se materializa con la Reforma Educativa de 1979. Allí, la autonomía del maestro y de la maestra se ve lacerada, porque su papel se reduce a administrar lo que los tecnócratas planifican, definen, reglamentan y

<sup>58</sup> GIMENO SACRISTÁN, José (1993). El currículum: ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica? En: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, p. 145.

<sup>59</sup> FLÓREZ OCHOA Rafael (1994). "*Currículo por procesos*". En: *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: Mcgraw-Hill, p. 250.

<sup>60</sup> MARTÍNEZ BOOM, Alberto y otros (1994). *Currículo y Modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Santafé de Bogotá: Foro Nacional por Colombia / Tercer Milenio, p. 150

controlan, reduciendo su accionar como pedagogo y como intelectual a un administrador de currículo. No obstante, hacia mediados de 1990 se promulga la Ley General de la Educación, la cual convoca a las comunidades educativas a construir el PEI y a tomar parte en los destinos de los centros escolares a través del Gobierno Escolar. Luego de 7 años de implementación de la mencionada norma, se expide la Ley 715, cuya resultado de su aplicación no ha sido más que una catástrofe; tanto así que la Alta Comisionada de la ONU, le pidió al gobierno colombiano y a las organizaciones sociales, realizar un seguimiento para verificar el cumplimiento de los compromisos del país respecto al Derecho a la Educación.

Las experiencias sistematizadas en Nuevo Horizonte, dan cuenta de un fenómeno adverso a los deseos de los planificadores externos; huelga decir, hacen visible la resistencia, entendida ésta como una producción cultural en cuanto al sentido de las prácticas educativas y de la ontología del magisterio en un contexto histórico y político determinado, pasando de ser administradores del currículo manifiesto y forastero a constructores del mismo. Dicho de otro modo, los *homo sapiens* del centro escolar, decidimos afrontar los problemas del mundo nuevo; organizando una escuela con un color imitando al arco iris, en la cual el *statu quo* del maestro y la maestra supera el rol de ejecutor de planes y programas elaborados por especialistas, situándose en el lugar de ser un profesional "*capaz de interpretar las situaciones problemáticas de aprendizaje que experimentan sus alumnos y ofrecer soluciones a ellas*", afrontando de modo adecuado las situaciones emergentes que se ostentan en el aula e incluso fuera de ella .

Encarar los problemas del mundo nuevo, organizando una escuela con un color como el del arco iris, implicó -apologizando a Edwards-<sup>61</sup>, tomar la posición de adecuar el curriculum a la realidad de los alumnos, hacernos cargo de los resultados del proceso enseñanza y aprendizaje y de trabajar en equipo con los colegas, para someter a análisis las prácticas pedagógicas, tal como se puede leer en las experiencias de: *Microcentros, Gestión para el Reciclaje de Residuos Sólidos, Lectoescritura, Participación y Conflicto*, referenciadas en este o otros ensayos.

### 3.3.1 EL ÁRBOL DEL PLAN DE ESTUDIOS.

Al ingresar a la sala de maestros y maestras del extinto Rural Horizonte (sede C actualmente), se aprecia un cuadro que denuncia cual espejo, la fisonomía de unos docentes, quienes en el ocaso del milenio y en la alborada del siglo XXI, desafiaron con ímpetu el menú oficial diseñado por los especialistas del Ministerio de Educación. En ese cuadro, plasmado con el talento artístico de una directora de escuela, se exhiben las raíces que dan cuenta de las *dimensiones* del Plan y los gajos que ilustran los *ejes temáticos*; cubriéndose todo ello con la fronda de los contenidos temáticos, las metodologías, los tiempos, espacios, los saberes disciplinares y los propósitos.

---

<sup>61</sup> EDWARDS R., Verónica. (1995) *El currículo y la práctica pedagógica: Análisis de dos contextos de formación en Chile*. En: Revista Colombiana d educación N° 31. Bogotá DC: CIUP/UPN. p.34.

El Plan de estudios es la columna vertebral del currículo y éste último, un cuerpo en el que interactúa lo intrínseco y lo extrínseco; vale decir, lo oculto y lo oficial. La postura de las vértebras, delimitan el juego de relaciones de saber y de poder. El ejercicio de graficar en un cuadro un Plan de Estudios, nos traslada a releer aquella postura colectiva de los maestros bogotanos, visibilizada en la Segunda Asamblea Pedagógica Distrital, en la cual se ve al currículo no sólo como decisión pedagógica, sino como una construcción social, "ya que revela el horizonte que una sociedad se establece para sí"<sup>62</sup> valorándolo como guía para la acción educativa escolarizada e instrumento de trabajo para el maestro.

El abordaje de aspectos como: la disciplina, el gobierno escolar, la lectura y la escritura, las reflexiones acerca de la convivencia, la participación de la comunidad y el mismo Plan de Estudios, ratifican el punto de vista de los maestros por un *currículo real*, donde lo explícito y lo oculto interactúan. En este sentido, el currículo interpela el ambiente escolar, estima lo cotidiano, entrevé el sentido común para redimensionarlo desde la pedagogía, la cultura y la política. Tomar el reciclaje como una didáctica para enseñar las ciencias, a través del uso de cáscaras, semillas, hojas, vidrios, plásticos, retales de madera, papel, medias veladas, fibras, cartones, tarros, pepas, pedazos de velas, botellas, bolsas y jeringas. Además, empezar a convertirlos en temáticas asumidas interdisciplinariamente, es evidenciar el vínculo que en la praxis hace el docente entre la carencia, como una constante en cuanto a dotación de recursos didácticos y la formación profesional para el ahora, junto con la posibilidad como alternativa.

Acudir al papel artesanal elaborado por los niños de preescolar y primaria para plasmar textos narrativos, descriptivos, argumentativos e historias de vida de ellos y ellas, es testimonio fidedigno de la búsqueda de alternativas de enseñanza y aprendizaje en espacios dicotómicos donde el tropo de la falencia y la posibilidad, tensan las relaciones. Enseñar y dejar aprender en condiciones de alta vulnerabilidad como las de los Cerros Nororientales de Bogotá, con sectores urbanos desplazados del campo y de la ciudad por múltiples incidentes, es revelar las circunstancias del intelectual fronterizo del cual se ocupó Freire<sup>63</sup>. Aquí, más allá de la pedagogía de la política, se asienta la política de la pedagogía.

Ingeniar talleres de danzas, para permitirle al cuerpo de alumnos y maestras describir elipsis y escribir aires colombianos; crear paños en lo cotidiano, para trazar pinceladas donde los educandos dibujan sus sueños; recurrir al *teatro* para simular jeroglíficos sociales cercanos; ocuparse de la *Nutridiversión*, en la perspectiva de repensar las costumbres alimenticias; valerse de un taller como *Cacharreando*, con el propósito de que alumnos exploren el fruto de la ciencia y las bondades de su hija, la tecnología; apoyarse en el papel maché y en el origami, para vivir los pedacitos de maravilla que fluyen del pensamiento; afirmarse en las *Manitas Creativas*, en la perspectiva de interrogar implícitamente la motricidad; acercar a los pupilos a los experimentos, buscándole la pista al asombro; entrelazar el juego con la razón, fijando criterios de relación; articular la literatura con los medios informáticos; solazar los *videos comics* y fantasear con las máscaras hechas en yeso, mediante dispositivos de enseñanza y

<sup>62</sup> COMISIÓN PEDAGÓGICA-ADE y otras. (1995) *Currículo o no currículo: el meollo de la cuestión*. En: *Escuela y currículo*. Segunda Asamblea Pedagógica Distrital. Memorias. Santa Fe de Bogotá DC., P.21.

<sup>63</sup> GIROUX, Henry. A (1996) *Paulo Freire y el origen del intelectual fronterizo*. En: *Placeres inquietantes*. Barcelona: Paidós, pp. 222 -236.



aprendizaje alternos a la oferta curricular oficial, es – evocando a Gentili- *dejar de comer papas fritas baratas* y tomar en serio *“la intensidad del involucramiento de la educación con el mundo real de las alternantes y desiguales relaciones de poder”*<sup>64</sup>. Es resignificar *“ese acto de amor, ese acto de ciencia, ese acto pedagógico”*.

El bosquejo de unos racimos de color verduzco en el cuadro, bautizados con los nombres de: *Vida, Familia, Trabajo, Ciencia, Tecnología, Comunicación y Colombia*, edificados sobre unas raíces laterales y unos pelos radicales, cuyos nombres se reseñan como: *Tiempo Libre, Medio Ambiente, Sociedad, Ciencia y Tecnología*, señalan la perspicacia del *profesional reflexivo*, que se arroga como un sujeto reconocedor de lo que significa, en palabras de Zeichner, *“comprender y perfeccionar el propio ejercicio docente, arrancando de la reflexión sobre la propia experiencia”*<sup>65</sup>.

En el cuadro se aprecian unas hojas grandes, amarillentas, que se hospedan junto a los manojos y cuya nominación es la de Áreas del Conocimiento. Esta relación intencional, se lee como un injerto curricular. Lo verde alude a la riqueza cultural del medio y lo amarillento a la precariedad adaptativa del componente externo injertado. Esta simbiosis y todo lo que es leible en el cuadro desde nuestra alfabetización cultural, revalida la tesis de que el currículo *“no es objeto tanto de una decisión administrativa cuanto una realidad que expresa una red de relaciones entre la escuela, su entorno, su pasado y su futuro.”*<sup>66</sup> Planes de Estudios, como el definido por los maestros y maestras de Rural Horizonte, cuestiona de una parte el currículo manifiesto y, de otra, pauta la manera de surgir un currículo conexo con la tradición y también con circunstancias sociales, culturales y políticas.

La construcción del Plan de Estudios, pasó también por el rasero de las preguntas que todo buen pedagogo se formula en la dinamización de su práctica; es decir, por el qué, el cómo y el para qué enseñar, en momentos secuenciales. El primer interrogante giró alrededor de una pregunta elaborada por los actores del proceso: *¿Quién enseña y a quién? “Pese a que, para los docentes, –relata la profesora Melo– los padres de familia y los estudiantes son sujetos de saberes, en lo pedagógico nos hemos dado cuenta que no lo son y en ese sentido creímos ético ocuparnos inicialmente de la construcción del Plan de Estudios, teniendo en cuenta sugerencias, reparos, la misma historia del proyecto educativo que se venía desarrollando y, además, el papel del maestro como pedagogo y como trabajador de la cultura”*<sup>67</sup>.

De lo dicho hasta acá sobre el Plan de Estudios, se deduce de una parte, que *“es probable que el producto de todos los afanes que se han tenido en el diseño y ejecución de las políticas*

<sup>64</sup> GENTILI, Pablo. (1997) *La McDonaldización de la escuela: a propósito de Educación, identidad y papas fritas baratas*. En: *cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Editorial Losada, p. 72.

<sup>65</sup> ZEICHNER M., Kenneth. (1993) *El maestro como profesional reflexivo*. Barcelona: Cuadernos de pedagogía N° 220, p. 44

<sup>66</sup> MOCKUS S. Antanas. Citado por COMISIÓN PEDAGÓGICA-ADE y otras. (1995) *Currículo o no currículo: el meollo de la cuestión*. En: *Escuela y currículo*. Segunda Asamblea Pedagógica Distrital. Memorias. Santa Fe de Bogotá DC., P.21.

<sup>67</sup> MELO, Vilma Esperanza, PACHÓN Luz Mery, BERNAL, Ana Laurenza, LUNA MOSQUERA, Adalgiza y LIZ, Adriana. (2005). *Los microcentros: una experiencia de auto formación*. Bogotá DC. Documento Inédito.

*educativas y sociales tengan la educación y al mismo país en una crisis profunda. Entonces, ¿para qué seguir corriendo? Lo cierto es que la historia nos está mostrando, al menos esas son algunas de las expresiones de los actores de la comunidad educativa, que estamos ganando”.*

De otra, que llevar este esquema complejo y polisémico a la práctica pedagógica del aula de clase ha implicado -según los maestros y maestras- *“crear los contenidos para cada nivel de escolaridad, teniendo en cuenta la edad cronológica, mental y académica de los educandos, y para alcanzarlo ha habido necesidad de: retomar o iniciarse en el trabajo en equipo; consultar el cerebro, las necesidades de la cultura local y universal, libros y experiencias significativas en el campo educativo para ingeniar la propia; arriesgarse a experimentar; adentrarse en la cultura de la lectura y la escritura; aprender a registrar y sistematizar; actualizarse, contemplar el trabajo de campo como lugar para el aprendizaje y la enseñanza, a través de la investigación; contextualizar los contenidos dentro de los Fines, Objetivos Generales, Comunes y de cada Nivel explícitos en la Ley General de la Educación; organizar el menú de contenidos, transversalizando raíces, tronco y hojas del árbol; elaborar los respectivos logros y diseñar estrategias acordes con el nivel de escolaridad de los niños y con los temas; registrar los contenidos, de tal manera que sirvan de estructura temática para los otros grados. Ello facilita la interacción entre los docentes próximos de cada nivel y además, la concepción de un Plan de Estudios integral; vale decir, que en este caso, todos los docentes están enterados de la minuta de cada grado. Lo conocen para ahondar, más que para repetir.”*

Finalmente, aducen los protagonistas del Plan, que *“de esta experiencia del trabajo pedagógico entre maestros y maestras, se extracta una tesis importante: pese a que nuestras escuelas pedagógicas profesan el paidocentrismo, en la puesta en marcha de las políticas educativas escolares se debe partir de la participación (sensitiva, racional y de poder) de los maestros, para su dinamización. Para lograrlo, se requiere un proceso de des-aprendizaje tal, que conduzca al directivo docente y al docente a reconocerse como persona, como pedagogo, como investigador, como intelectual y como sujeto constructor de políticas educativas, más que como ejecutor de las mismas. Nosotros reitramos, que así cuantitativamente los docentes seamos minoría en la comunidad educativa, se requiere iniciar con ellos y ellas cualquier proceso de trabajo. De lo contrario, es bastante difícil alcanzar logros significativos. Si el maestro levanta su autoestima colectivamente y participa en la toma de decisiones, termina apropiándose del proceso y sacándolo adelante. En una primera etapa, puede decirse el principal beneficiado es el docente, beneficio que a la postre, redundará en pro de los estudiantes y padres de familia”.*<sup>68</sup>

---

<sup>68</sup> MELO, Vilma Esperanza y otras. *Ibidem*.

### 3.3.2 EL PLAN DE ESTUDIOS EN EL ÁRBOL DE LOS DERECHOS HUMANOS

El segundo intento de construir un Plan de Estudios, ocurre luego de la fusión de tres Centros Educativos Distritales (CED), medida implementada por la Ley 715 en el año 2002. El espacio, ya no es la sala en la cual está el cuadro descrito, sino las tres sedes de la contemporánea institución educativa (IED), con la participación de maestros, maestras y directivos docentes de las jornadas mañana y tarde, tanto de Preescolar, Primaria, Básica y Media. El grupo dinamizador, apuntala su propuesta en tres raíces: la primera, relativa a la valoración de la *Caracterización física*<sup>69</sup>, *social*<sup>70</sup>, *estudiantil*<sup>71</sup> y *pedagógica*,<sup>72</sup> llevada a cabo por algunos agentes de la comunidad educativa, entre el año 2002 y 2003 y en la cual, más del 80% de los estudiantes le piden al colegio amor, amabilidad y buen trato<sup>73</sup> y el 20%, demandan la formalidad curricular ofertada hasta ahora.

La segunda raíz, corresponde a la acción realizada por un grupo de maestros y de directivos, en el diplomado de Derechos Humanos; suceso puesto en marcha por la UPN, la SED y la Defensoría del Pueblo, en el año 2004. En el encabezamiento de la propuesta, anexa en este escrito, se lee: *“En un colegio del Distrito Capital de Colombia” se le está apostando a la construcción colectiva de un Plan de Estudios materializado en Derechos Humanos, cuya esfera de gravitación es la Pedagogía Crítica; es decir, la formación de sujetos pensantes, políticos y transformadores de su propia realidad, a partir de la cualificación y empoderamiento en principios, valores, conocimientos, tecnologías, artes y derechos. En ese orden de ideas, planteamos los siguientes principios y actividades formales e informales en cada una de las áreas, para darle alma al componente central de ese cuerpo pedagógico -cual*

<sup>69</sup> Información aportada por PRADO Samuel y otros. (2003). *Caracterización física y didáctica institucional*. En: *Por el camino de la caracterización de la IED Nuevo Horizonte: un viaje de maestros y estudiantes*. Bogotá DC, junio de 2003. Documento de trabajo.

<sup>70</sup> GONZÁLEZ BLANCO, José Israel (2003). *Hallazgos de la expedición*. En: *Por el camino de la caracterización de la IED Nuevo Horizonte: Un viaje de maestros y estudiantes*. Documento de trabajo. Bogotá DC.

<sup>71</sup> GÓMEZ, Hernando y CRUZ C., Rosalba (2003). *Caracterización estudiantil*. Bogotá DC. IED Nuevo Horizonte.

<sup>72</sup> Ver: RUIZ, Armando (2003). *Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación – Instituto de Desarrollo Humano. Programa de nivelación para la excelencia- SED. Convenio: SED – PUJ. Documento de caracterización institucional. Institución Educativa Distrital Nuevo Horizonte*. Estructura general para una ponencia posible.

<sup>73</sup> INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO. IDEP. (2003). Etno

<sup>\*\*</sup> Se trata de un colegio público, conformado por cerca de 2800 estudiantes, que cursan desde preescolar hasta grado 11, distribuidos en tres sedes tanto en la jornada de la mañana como de la tarde, un centenar de maestros y maestras licenciados en más del 90%, un rector, 4 coordinadores, 2 orientadores, un Trabajador Social, una Docente de Apoyo Especializado. La iniciativa toma cuerpo a partir de la fusión de los Centros Educativos Distritales (CED) en Instituciones Educativas Distritales (IED) con la promulgación e implementación de la Ley 715 de 2002, situación que rompió con los Proyectos Educativos institucionales forjados en cada sede y jornada, obligando a la constitución de un solo PEI. No sobra advertir, que este escrito es producto de la discusión de algunos maestros y maestras, que no es un dispositivo finiquitado, que tiene contradictores, que aún tiene en deuda las voces de padres de familia y de los estudiantes, que continúa en debate, que posee como horizonte conceptual las Pedagógicas Críticas, y que en la medida que los lectores de este libro hagan suya la discusión y la praxis podrán colocar su parte en el mismo.

*es la formación de sujetos de derechos- el lugar en el que la formación política, la ciencia, la comprensión cultural y el pensamiento transformador y libertario, son la punta del iceberg*<sup>74</sup>.

En el dispositivo, se avanza en la exposición de nueve *principios* regentes y en una estructura cuya geografía institucional comienza con la determinación de las *actividades comunes en el centro escolar*, continúa con las *actividades inter-disciplinares en clase*, y cierra con las *actividades por áreas*. En lo atinente a los principios, se destacan: *Vivir los derechos humanos, conexión con la vida real del centro y del entorno, importancia del ambiente y organización de la escuela, educar para los derechos humanos es una educación desde y para la acción, participación del alumnado en el "qué" y en el "cómo" del proceso de enseñanza/aprendizaje, educar para los derechos humanos presupone presentar una visión de la realidad cambiante y susceptible de transformación, preferencia por los enfoques globalizadores e inter-disciplinares, coherencia entre los fines y los medios a emplear y combinación de enfoques cognoscitivos y afectivos.*

*El Plan de Estudios en el árbol de los Derechos Humanos* es una extensión, sin duda, heredada del árbol graficado en el cuadro de Rural Horizonte; al parecer, las ramas abrazaron ese territorio circundante, o muy seguramente, esa plantación se le atribuye a la polinización de determinados frutos del árbol sembrado allí un lustro atrás. La planta, no obstante, ya tiene nombre propio e incluso refiere a un fruto específico: la educación. Al respecto, aseveran los diseñadores de esa promesa: *"Recordando un poco los conocimientos de Botánica, aprehendidos en tercero primaria, asociamos el Derecho a la Educación con una fruta que pende del árbol de los Derechos Humanos, ese fruto está a nuestro alcance, como la mayoría de los frutos que conocemos, consta de pericarpio, mesocarpio y endocarpio, y nosotros, como ocurre con la mayoría de las frutas, las compramos, las comemos, pero sabemos poco de ellas, asunto que ha impedido saborearlas mejor y aprovechar sus propiedades"*<sup>75</sup>

Se puede culminar lo relativo con la segunda raíz diciendo, que en la época en que se promulga la catastrófica Ley 715, Katarina Tomasevsky<sup>76</sup> -Alta Comisionada de la ONU para la Educación- llamaba la atención al país y al mundo advirtiendo: *"Colombia carece de una estrategia educativa basada en los Derechos Humanos"* y la Relatora Especial recomienda *"una evaluación del impacto de la 'Revolución Educativa' sobre el Derecho a la Educación"*. Volviendo a la metáfora, abogaba por inspeccionar el fruto y además el árbol, como lo ratifica la Oficina del Alto Comisionado de la ONU para los Derechos Humanos, al sugerir a la Ministra de Educación: *"incorporar, a partir de los próximos calendarios escolares, la enseñanza de los Derechos Humanos en los programas de educación primaria y secundaria"*.

<sup>74</sup> LONDOÑO, Blas Fernando, GUTIÉRREZ R., Horacio, CORTÉS R., Margarita y otros (2004). *Plan de estudios desde las pedagogías críticas. Los derechos humanos como columna vertebral*. Bogotá DC: Colegio Nuevo Horizonte, documento de trabajo.

<sup>75</sup> IED NUEVO HORIZONTE (2004) *Nadie valora lo que tiene hasta que lo sabe. A propósito del derecho a la educación*. En: Pacto de convivencia.

<sup>76</sup> TOMASEVSKI, Katerina. *El Derecho a la Educación en Colombia*. En: Revista Educación y Cultura N° 65. Bogotá DC, Junio / 2004, p. 40.

La postura de los artifices de la iniciativa, materializa una visión curricular en la cual se señala una concepción del mundo, mediante los conocimientos, que contiene pero además representa, una visión del qué y el cómo enseñar, tan discutido en la representación anterior. En palabras de Nazif, "a través de la selección y organización de contenidos y de las formas de enseñanza se muestra una forma de ordenar la realidad, de cómo observarla y acceder a ella." <sup>77</sup> Además, se detienen en la finalidad del currículo, aduciendo con Sarup, que la finalidad del currículo crítico es el reverso de la del *currículum tradicional*, puesto que este último tiende a "naturalizar" los acontecimientos mientras que aquél intenta obligar al alumno a que cuestione las actitudes y comportamientos que considera "naturales." "El *currículum crítico* -aseguran- ofrece una visión de la realidad como un proceso cambiante y discontinuo, cuyos agentes somos los seres humanos, los cuales, por tanto, estamos en condiciones de llevar a cabo su transformación"<sup>78</sup>.

Hacer algo para afrontar los problemas del mundo nuevo y organizar una escuela, como lo reza la fábula de los animales, exige repensar la función del currículo en cuanto que su ocupación no es "reflejar" una realidad fija, sino reflexionar sobre la realidad social; "es demostrar que el conocimiento y los hechos sociales son productos históricos y, en consecuencia, que pudieron haber sido diferentes (y que pueden serlo todavía). Así, por ejemplo, prosiguen en el relato, si bien la educación para los Derechos Humanos presupone entre otras cosas, la presentación de sus violaciones, tampoco es menos cierto que debemos suscitar la posibilidad de la acción como medio para transformar esa realidad perversa, y que en muchos casos ha sido posible. Todavía nos queda un país de fondo por descubrir en medio del desastre, una Colombia secreta que ya no cabe en los moldes que nos habíamos forjado con nuestros desastrosos históricos"<sup>79</sup>.

### 3.3.3 EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA BOTELLA

Robert Louis Stevenson en *El diablo de la botella*,<sup>80</sup> narra con suspenso el impacto de los poderes sobrenaturales escondidos en una vasija, los cuales le permiten a sus dueños obtener toda clase de riquezas, pero a un costo elevado. El Plan de Estudios ideado a partir de una botella, deshecha por el hombre, exterioriza -como en la obra de Stevenson- la riqueza cultural, la destreza mental, el saber de la didáctica, el conocimiento pedagógico y la visión política de unos maestros y unas maestras, que también desafían el *currículo de centro* en pro de un *currículo de frontera* coherente con las condiciones en que se dinamiza el proceso de enseñanza, aprendizaje y socialización en la escuela.

<sup>77</sup> ABRAHAM NASIF, Marta. (1994). *Cómo pensar la relación con el conocimiento y sus implicaciones en la formación docente*. Citado por CORAGGIO, José Luis. *Desarrollo humano y política educativa en la ciudad*. En: *Innovación e investigación educativa*. Santiago de Chile: CEEAL, Revista Latinoamericana de Educación Política La Piragua N° 9, p.100.

<sup>78</sup> GUTIÉRREZ R., Horacio y otros. *Ibidem*

<sup>79</sup> Tomado de GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. (2003) "La patria amada aunque distante." Tomado del texto leído en la inauguración del Simposio Internacional: *Hacia un nuevo contrato social en Ciencia y Tecnología para un Desarrollo Equitativo*, organizado por la Universidad de Antioquia con motivo de sus 200 años.

<sup>80</sup> STEVENSON, Robert Louis. (1989) *El diablo de la botella*. Bogotá: Grupo editorial Norma.

*El Plan de Estudios de la botella* –como puede apreciarse en le anexo 2- avanza en la metodología, en los propósitos y en temáticas, al ocuparse de la dimensión relacional entre los saberes seleccionados para la enseñanza, mediante la *interdisciplinariedad*, concebida como una actitud mental que caracteriza desde su partida el comportamiento del maestro, la maestra o el investigador y no un método riguroso que orienta y determina las etapas principales de su acción pedagógica o la investigación. “*La interdisciplinariedad -según ellos y ellas- trasciende la suma de saberes y propone la integración de las disciplinas o ciencias, en torno a objetivos y lenguajes comunes de análisis y al abordaje de la realidad*”<sup>81</sup>.

Los arqueólogos de este tercer componente curricular, inician reafirmando de una parte, que “*todos los elementos los tenemos a nuestro alcance: estamos los maestros y maestras formados como pedagogos y con una alta experticia en la enseñanza, todos conocemos psicológica y socio-culturalmente a nuestros escolares y sabemos de sus necesidades y problemas, contamos con unos espacios y tiempos, que aunque no son los mejores y más propicios, nos han permitido, gracias a nuestro ingenio y creatividad, maniobrar y sortear situaciones altamente complejas. Solamente necesitamos auto-reconocernos como personas y como docentes muy capaces, transformadores de la realidad, estudiosos, comprometidos y con una voluntad inquebrantable de sacar adelante a nuestros muchachos, al colegio, al gremio, a nuestra patria y a la educación pública*”<sup>82</sup>.

De otra parte, resignifican íconos como los deshechos sólidos, para *energetizar*<sup>83</sup> la vida escolar, abriendo espacios a hechos que no estaban legitimados, a nuevas actividades, a otras lógicas, a tipos de imágenes antes ignoradas, a acontecimientos incógnitos, en fin, al *currículo de frontera*. El *corpus* escolar, aquí ocupa un lugar de diferenciación cultural con las prácticas familiares y de calle, en tanto que la oferta educativa impulsa a sus miembros a crear flujos de comunicación y movimientos de saber, donde el descubrimiento, la complacencia, la creación, el riesgo y la interacción son el palpito. Valiéndonos de una metáfora cercana, diremos con Cortázar, que “*en algún lugar debe haber un basural donde están amontonadas las explicaciones. Una sola cosa inquieta en este justo panorama: Lo que pueda ocurrir el día en que alguien consiga explicar también el basural*”.

La resignificación de un plan de estudios, a partir de la valoración e inclusión de unos objetos reciclables, como elementos útiles en la didáctica y el fortalecimiento de las relaciones afectivas y de comunicación entre los agentes de la comunidad, responde a la *cosa* inquietante de la cual se ocupa Cortázar. Puede afirmarse, sin lugar a equívocos, que ahí donde existía la idea de que el reciclaje generaba dividendos económicos o simplemente alcanzaba estorbos,

---

<sup>81</sup> PÁEZ, Gladys, ORDOÑEZ, Nancy, SÁNCHEZ Montesdeoca, Yenny Isabel, VALENCIA B., Yolanda, GÓMEZ, Elizabeth, TRIANA, Myriam, LÓPEZ, Nohelia y ARÉVALO, Teresa. (2005). *La gestión de residuos sólidos: Una iniciativa que convoca a la práctica pedagógica interdisciplinaria*. Documento de trabajo sin publicar.

<sup>82</sup> PÁEZ, Gladys y otras, *ibidem*

<sup>83</sup> Este concepto lo desarrolla Enrique Velásquez Ruiz en *Pedagogía de la presencia*. Para mayor ilustración léase: ALCLADIA MAYOR DE BOGOTÁ DC. (1993). *Preguntar la escuela*. UCPI, serie: *Prevenir es construir futuro* N° 5, p. 27.

ha florecido la indicativa de asumirlo como material de enseñanza, colocando en evidencia el rol docente, del buen docente en tanto que "un buen docente es aquel que hace brotar dos ideas donde antes había una".

*El Plan de Estudios de la botella*, vincula el currículo de centro o formal con el de frontera u oculto, dándole nuevos significados y valoraciones a lo cotidiano en un medio adverso, pero potenciando las opciones de la enseñanza interdisciplinaria. En esa lógica de raciocinio, los constructores de la propuestas ven la existencia de residuos sólidos, dentro y fuera del colegio "como medio para la enseñanza y el aprendizaje, no solamente de las Ciencias Naturales y el Medio Ambiente, sino también para la Educación Estética, las Ciencias Sociales, la Física, las Matemáticas, la Religión y la Ética, la Tecnología, la Lengua Materna y el Inglés, entre otras áreas y asignaturas".

Con el *Plan de Estudios de la botella*, no solamente se progresa en la metodología, en los propósitos y en las temáticas, sino que también se va más allá de esa frontera como es de esperarse de los pedagogos críticos. Hace eco de otras voces como la de Ernesto Sábato, quien llama la atención de los educadores en los siguientes términos: "Es urgente encarar una educación diferente, enseñar que vivimos en una tierra que debemos cuidar, que dependemos del agua, del aire, de los árboles, de los pájaros y de todos los seres vivos, y que cualquier daño que hagamos a este universo grandioso perjudicará la vida futura y puede llegar a destruirla... La búsqueda de una vida más humana debe comenzar por la educación... No podemos seguir leyéndole a los niños cuentos de gallinas y pollitos cuando tenemos a esas aves sometidas al peor suplicio..."<sup>84</sup>.

Las evoluciones en la constitución de planes de estudio por parte de los responsables de la enseñanza en la praxis, dejan entrever el empoderamiento de los maestros y maestras como prácticos reflexivos, como intelectuales críticos, como trabajadores culturales, como arquitectos de currículo de frontera y como energizantes de la escuela, poniendo en evidencia la necesidad de erigir escuelas que favorezcan el equilibrio entre la iniciativa individual y el trabajo en equipo. El ejemplo de la botella es contundente. Volviendo a Sábato, "escuelas que condenen el feroz individualismo que parece ser la preparación para el sombrío Levitan de Hobbes cuando dice que el hombre es lobo del hombre". En otras palabras, se nos exige encarar el desaforado ritmo de la Mc.Donaldización de la educación.

### 3.4 EL ÁRBOL QUE DEJA VER EL BOSQUE

En la exposición preliminar, hemos dado relevancia al árbol. En primer lugar, apuntamos al árbol del Plan de Estudios y, en segundo, al Árbol del los Derechos Humanos, y finalizamos el despliegue escritural con *El Plan de Estudios de la botella*. Esos planes de estudios se circunscriben en una tensión entre el currículo tradicional y el currículo oculto o de frontera.

<sup>84</sup> SÁBATO, Ernesto. *La Resistencia*. Buenos Aires: Seix Barral, 2000, p. 130

\* ORDOÑEZ SALINAS, Nancy. *La botella*. Ponencia presentada en el Encuentro Iberoamericano de Redes Escolares realizado en Lao Brasil. Julio 2005

descendiendo de este último la visión del maestro como un *intelectual fronterizo*. Los planes de estudios han dibujado caminos para que el *pato*, la *liebre*, la *ardilla*, el *águila*, la *tortuga*, el *homo sapiens* y los demás animales puedan afrontar los problemas del mundo nuevo y organizar una nueva escuela, en la cual la diferencia tenga su ritmo genuino.

El bosque y las ramas, además de acoger a muchas especies animales, siempre dejan ver el firmamento y las estrellas, por eso en este aparte del ensayo resaltaremos otros componentes curriculares, concretamente del *currículo de frontera*, los cuales coadyuvan en la comprensión de las experiencias objeto de nuestra sistematización. El patio, el aula, la biblioteca, los baños y la cafetería, corresponden a la bóveda celeste que alberga las actividades de los currículos, generalmente del oculto. En coherencia con el símil, el recreo, la lectura, la escritura, la jornada escolar, el periódico, la huerta, el jardín, los talleres, los maestros y maestras y en sí el ritual de la escolarización, corresponden a las estrellas en el firmamento de horizonte, que dejan ver los árboles.

### 3.4.1 EL RECREO

Los relatos de las experiencias centran su atención tangencialmente en el recreo. No obstante, éste sigue siendo el momento más apetecido por los niños y niñas, por las oportunidades de socialización de que dispone. Cuentan las maestras de Gestión para el reciclaje de residuos sólidos, que *"El recreo tenía lugar en la cancha comunal, pues las instalaciones de la escuela nunca han contado con un sitio exclusivo para tal evento."* La escuela historiada es la sementera en la que creció el árbol del Plan de Estudios, plasmado en un cuadro por una directora y una maestra de escuela. Ese lugar para la enseñanza fue pensado sin patio, tocándole a los maestros pasar de la delación a la búsqueda de soluciones; es decir, proceder como intelectual fronterizo, evocando a Freire.

La falencia del espacio recreativo no solamente llevó y ha llevado a docentes y estudiantes a *"jugar con el esferado en la cancha comunal"* sino también a urdir *"relaciones afectivas, de comunicación y de saberes"* con los vecinos del labrantío, complementando así el ritual de la escolarización en un acto comunitario. De ahí el vigor de aquella apreciación en la cual se lee: *"la escuela literalmente era de puertas abiertas a la comunidad,"*<sup>85</sup> contrario al momento actual en que se halla presa por rejas, demarcando simbólicamente las fronteras de la escuela y su entorno.

En la caracterización enunciada al comienzo del ensayo, se pudo precisar que el patio de recreo de la actual sede A (antiguo colegio Nuevo Horizonte) *"tiene como porcentaje 0.3 metros por estudiante, la sede B (Buenavista) 0.8 metros y la sede C (Rural horizonte) no tiene patio."*<sup>86</sup> El estándar relativo a recreación, según una guía de la SED explícita 1.3

<sup>85</sup> SÁNCHEZ Montesdeoca, Yenny Isabel (2005). *Rastros y rostros de Nuevo Horizonte*. Bogotá DC: Colegio Nuevo Horizonte. Documento de trabajo, p. 3.

<sup>86</sup> Ver PATIÑO, Orlando y otro (2003). *Caracterización física y didáctica institucional: En: Por el camino de la caracterización de la IED Nuevo Horizonte: un viaje de maestros y estudiantes*. Bogotá DC. Sin editar.



metros por estudiante y el parámetro de 9.0 metros de área libre por estudiante. Las medidas tomadas *in situ* exteriorizan un promedio en sus tres sedes inferior a 0.3 metros, por alumno.

El recreo, más que un momento de diversión planeado para unos 30 minutos, avista otros dispositivos. Los resultados de una experiencia de *investigación acción* patrocinada por el IDEP,<sup>87</sup> revelan que en dicho ritual entran en juego: la salida, la merienda, comprar en la cafetería, actividades lúdicas, llamar por celular, hacer tareas, conversar, oír música, ir a la biblioteca, recolectar basuras, frecuentar el baño, sentarse, conversar con los amigos, compartir con el novio, consentir a la novia, organizar la contienda para la salida, entre otras actividades.

El relato que encabeza el texto *La pléyade del Derecho a la Educación*, producido a partir de una observación del recreo en el colegio, corrobora lo suscrito: "*En el comprimido patio rumba el recreo, los niños y las niñas charlan, transportan sus morrales en la espalda, comen, comparten, bostezan, y corren en un ambiente de camaradería; se funden en secretos, gestos, tensiones, sueños y empellones, en los que los adultos no contamos mucho y que a la vista se nos hacen invisibles, porque lo esencial es invisible a los ojos decía el Principito*".

Al referirse a la culminación del ritual se lee: "*Cesa la música y el sordo sonido de un timbre seguido por el repentino disparo de las alarmas que evocan nostálgicamente la relevancia de la factoría, transforma los espacios, las voces intentan silenciarse, las actitudes se mimetizan y los roles vuelven a la formalidad. Los niños y las niñas van entrando desordenadamente al salón antes de que llegue la maestra, prácticamente el recreo lo llevan escondido bajo el brazo, porque ahí nadie se da cuenta y evitan que sea decomisado, aprovechan para jugar, pararse en las mesas de los pupitres, darse los golpes que en el patio de recreo quedaron pendientes, gritan y practican la mímica, el teatro y hasta la tragicomedia, estrategia que en las clases de Lengua Castellana e Idioma Extranjero es difícil hacer fluir*"<sup>88</sup>.

Respecto al lugar de privilegio para el recreo, en el escrito *Haciendo hablar los espantajos, atajos y paradas*, se extracta: "*El patio es una piel áspera que colectiviza el ritual de la escolarización. En esa superficie fría, desprotegida de techo, recubierta de cemento, circundada por otras escalinatas, colindada por paredes de ladrillo y un cercado de varilla, tiene lugar también la enseñanza y el aprendizaje. Esa zona, cuya forma rectangular, immortaliza los conocimientos de la Geometría, aprendidos en la primaria, es espantajo, atajo y parada. Allí se paran, de lunes a viernes más de un millar y medio de hombres y mujeres capaces de transgredir todas las leyes de La Gestalt y de la Teoría Conductista, no hay estímulo natural que valga. No hay configuraciones posibles para un número tan grande de cuerpos movedizos*"<sup>89</sup>.

<sup>87</sup> MARIÑO, Germán (2003). *El recreo: maestros en una experiencia de investigación-acción. Experiencias de investigación*. En: *Aprender a investigar investigando*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría, p. 44.

<sup>88</sup> GONZÁLEZ B., José Israel (2005). *La pléyade del Derecho a la educación*. IED Nuevo Horizonte. Documento sin editar.

<sup>89</sup> GUTIÉRREZ R., Horacio y GONZÁLEZ B., José Israel (2004). *Haciendo hablar los espantajos, atajos y paradas*. IED Nuevo Horizonte. Informe entregado a la SED sobre el proyecto *Caminos seguros*.

Los maestros también desempeñan su propio papel tal como lo relata el documento en mención: *"Los pobres ojos de los maestros, denominados "de disciplina" son sólo dos, fijos y frontales. La naturaleza tendría que sabiamente modificárnoslos, en una mezcla de caracol y gallina, por ejemplo, para poder percibir las miles de imágenes que se fugan del cerebro de los escolares a la hora del recreo y de la formación en filas; es decir, para descifrar los imaginarios que posan en la psiquis de esos humanos. En ese patio se tejen los aprendizajes de la Educación Física y se hilan aspiraciones. El patio de nuestro colegio es testigo de paradas, a veces con matiz militar. Si hacemos hablar al patio, recurriendo a nuestra efímera memoria, no es ajeno recordar momentos de felicitación, de exaltación, de regaños, de buenos momentos, donde el poder, los saberes, los afectos y las formas de comunicación dan cuenta de nuestra formación y práctica profesional"*.

De acuerdo con la OMS, las personas necesitamos mínimo 10 metros cuadrados de área pública y la medida igualmente mínima para una vivienda es de 60 metros cuadrados. Aquí estamos en una institución que casi no tiene área pública, que los metros cuadrados por alumno no son los mínimos legales y humanamente requeridos y, que las viviendas de nuestros escolares, menos alcanzan los índices delimitados por la organización internacional en mención. *"Vistas así las cosas -se descifra en la narración- el patio no es más que un contexto, en el que el hacinamiento induce a la inmovilidad motriz, a la violencia por los roces permanentes, al sedentarismo y al deterioro de la salud física y mental de los estudiantes y profesores, lo que revela en parte los problemas de comportamiento de los mismos.*

El recreo, por lo dicho, es un ingrediente curricular que incluso ha sido fuente de querrela a la luz de la aplicación de la Ley 715. Es un asunto neuronal en la vida escolar, es motivo de conflicto en los llamados turnos de *"disciplina"*; empero, la atención dedicada a su estudio es mínima, pese a que se invoquen los adelantos y ventajas de la inteligencia *espacial*, concepto al cual le dedicaron un buen tiempo los prácticos reflexivos de Rural Horizonte. Pareciera que el recreo no fuese parte del currículo *formal* y del *oculto*, que su materialización o negación no afectara la salud física y mental de los agentes educativos y las demás relaciones vitales. No se le ha valorado como laboratorio de aprendizaje y desaprendizaje.

Un curador urbano paisa encontró, en una investigación que lo llevó a obtener el doctorado en arquitectura, *"que la disposición de los espacios urbanos tienen un impacto en la salud del cuerpo, porque generan estrés; y, el estrés engendra desórdenes oníricos; altera el sistema respiratorio, circulatorio y nervioso. En la más elemental de las situaciones, el estrés puede ser activador de comportamientos violentos, incluso criminales"*<sup>90</sup>. Termina infiriendo el investigador, *que el diseño de las estructuras, redundan en los estados del alma y, que eso afecta, finalmente, el comportamiento de los humanos"*.

---

<sup>90</sup> MONTEALEGRE, Henry. *"Hay que construir muros que ensanchen el espíritu"*. Medellín: El Colombiano, 23 de septiembre de 2001, p. 14 A.

Pero, las voces de emancipación de semejante situación reclaman mejoras en el recreo: *¡Qué genial sería contar con un tapete natural, de color verde, donde las humanidades de los niños, niñas, padres de familia y docentes del colegio, pudiésemos recostarnos para soñar, descansar, inspirarse, oxigenar las neuronas, auscultar el sol y ojear las nubes tal como lo hizo el Dr. Elkin Patarroyo, logrando según lo expresado por él mismo, la inspiración de la estructura tridimensional de la vacuna sintética SPF66 o Vacuna Colombia contra la Malaria!* Lo cognoscitivo, núcleo crucial en el currículo explícito, se ve seriamente comprometido por los alcances de la dimensión emocional, axiológica, ética y política.

### 3.4.2 LOS SALONES

El aula de clase es un espacio de interrelación en la que estudiantes, maestros y maestras, conocimientos e ignorancias, saberes, poder, comunicación, afectos y desafectos, intencionalidades, emociones, tristezas y alegrías, amores y desamores, imaginarios y cultura; se ponen en escena en un ritual llamado escolarización, donde la enseñanza y el aprendizaje son dos acontecimientos palpables. Invocando nuevamente el lenguaje metafórico, *“el aula es un concierto en el cual músicos con diferentes ritmos, tonalidades, experiencias y notas musicales hacen sonar la cultura sincrónica y diacrónica de la humanidad. En esa lógica de razonamiento, el aula decodifica las partituras a partir de la práctica de la enseñanza y el aprendizaje, la reflexión, el pensamiento, el amor y la imaginación. Empero, la escuela ha puesto su propio ritmo, en muchos casos, siguiendo la configuración de quienes enarbolan la varita denominada política educativa”*<sup>91</sup>.

El aula de clase es una parada para los maestros y maestras de lunes a viernes, algunos desde la salida del sol hasta el cenit y otros desde el meridiano hasta la salida de la luna. Es el lugar donde maestros y educandos pasan alrededor de 9000 minutos mensuales dedicados al arte de enseñar, de aprender y de dejar aprender. El aula es un recinto de investigación en el que maestros y estudiantes se ocupan de la producción de conocimientos, de la elucubración de pensamientos y del goce que oferta el arte, inmerso el de enseñar, leer, escribir y en menor intensidad, instruir.

No obstante, el sentido del aula sea convocar a pensar, a veces se convierte para algunos alumnos en un espantajo, no quieren ingresar a ella, hacen paradas en el corredor, unas veces en el peregrinaje hacia la entrada, otras, abandonando el salón para posar cual palomas, queriendo soltar vuelo al occidente. Durante la parada en la calle, ahí junto a las escaleras, al parqueadero y al patio, dilatan la llegada al salón de clase. En el discurso de las pedagogías críticas, diríamos que declaran *resistencias* al rito escolar.

El aula de clase es un cuerpo que permite consumir disímiles lecturas. Es la parada en la que los caminantes respiran diferentes aromas, unas procedentes de los humores que expelen los 45 y más cuerpos, otros originados en elementos materiales y artificiales. También se respiran

---

<sup>91</sup> GONZÁLEZ B., José Israel (2004). *El aula de clase: la orquesta con singulares intérpretes*. Bogotá DC: Revista Internacional Magisterio N° 11, p.16.

aires de esperanza, desesperanza y proyección social. El aula de clase es la parada que facilita ver, mirar, ojear ontologías y hojear cuadernos, allí 90 ojos iluminan las cuatro paredes de ladrillo, el techo o los bordes del patio.

En esa parada se saborean saberes, se degustan afectos, se percibe lo ácido del deber, lo dulce del derecho y lo agridulce de la responsabilidad de ser maestro-a y estudiante, pero también se relame la comida chatarra que colma los bolsillos de los educandos, unas veces como ración de refrigerio y otras como producto para la venta clandestina. Literalmente diremos, rememorando a Gentili, que las papas fritas y el currículo se encuentran en el aula, en el patio, en la cafetería y hasta en el baño.

El aula de clase -aduce Humberto Quiceno- es un sujeto vivo desde donde están llamadas a emerger las políticas educativas para confrontar a un mundo globalizado. También -sostiene Marco Raúl Mejía- es el escenario donde el maestro o la maestra le pueden "*torcer el pescuezo*" a las intencionalidades de una política neoconservadora que orbita alrededor del mercado, los estándares y las competencias. El salón de clase es el espacio apto para que los pedagogos críticos sean los parteros de la *subjetividad insurgente* a la cual convoca Giroux. Los educadores -anota este investigador- "*han de estar atentos a las necesidades de desarrollar una pedagogía de la ubicación y de la lucha.*"<sup>92</sup>

El aula de clase es el firmamento que alberga las sensibilidades de los actores sumergidos en ella. Es una cabina que entrecruza tonalidades, coros, ritmos, unas cargadas de ternura, otras saturadas de ira, malhumor e indiferencia. En el aula de clase tiene lugar también el silencio, el autismo intelectual, la mudez, la conversación, el diálogo y el debate. El aula de clase es un concierto de voces que se ponen cita todos los días en el colegio. En términos de moda, el salón es una red de interacciones culturales cuyos nudos y nodos son los mismos estudiantes.

El aula de clase expone en símbolos el currículo de *centro* y de *frontera*. Al hacer el vínculo entre la terminación del recreo y la reiniciación de las clase, consigna el relato "*mientras tanto, el salón descansa del bullicio y a la vez espera vacío con las paredes sordas de tanto ruido; un remedo de graffiti inscrito en pintura negra; unos pupitres repletos de letreros que los maestros y maestras casi no decodificamos, por los hechizos que portan en el sentido de la escritura, por los arcanos que los guarnecen; unos pupitres anclados en rígidas filas de tiempo atrás denunciando rituales de la pedagogía tradicional, aunque a veces se diga lo contrario; unas ventanas que no soportan el peso intenso de las emergentes culturas de la infancia y la juventud y que en sus vidrios dejan ver la oscuridad que separa el aula del contexto; un tablero acrílico de fondo blanco testificante de la modernización de la escuela, al menos en uno de los tantos medios tecnológicos*".

El firmamento también pone en evidencia la situación de las estrellas y sus fulgores. En la *caracterización física* se pudo precisar, que oficialmente un estudiante debe contar con 2.20 metros en el salón, sin embargo, "*los salones en promedio tienen 1.2 metros por estudiante,*

---

<sup>92</sup> GIROUX, Henry A (1996) *Escuelas para la vergüenza: La reducción gradual de la educación pública*. En: *Placeres inquietantes*. Barcelona: Paidós, p. 103.

la sede A, cuenta con 1.2 metros por estudiante; la sede B, cuenta con el porcentaje más alto 1.4 metros por estudiante; y la sede C, el porcentaje más bajo con 1.02 metros por estudiante, siendo el parámetro de un colegio de 940 o de 1410 estudiantes 2.20 metros para primaria o secundaria”<sup>93</sup>.

En el año 2005, las maestras de matemáticas de la sede A, jornada de la mañana, hicieron el ejercicio de relacionar las dimensiones de las aulas con el guarismo de estudiantes; encontrando, por ejemplo, que el curso 601 cuenta con un área de 43 metros y a él asisten 44 escolares más los profesores, ecuación que indica menos de un metro por persona. De ello sabe la SED, la Personería y otras entidades de la ciudad<sup>94</sup>.

Pero el informe se adentra en la especificidad de saberes, para mostrar, que los salones de arte “según parámetro de la SED deben ser de 2.2 metros por estudiante, la realidad es que la sede A no tiene salón, la sede B tampoco y en la sede C se ha destinado un salón común y corriente para ello con un porcentaje de 1.02 metros y el promedio de la institución es de 0.34 metros”<sup>95</sup>.

Los laboratorios de Química y Biología no son la excepción. “En la sede A -prosiguen los docentes y directivos- el porcentaje es de 0.27 metros; en la sede B, es cero y en la sede C, es 0.26; para un promedio institucional de 0.17; siendo el parámetro de 2.2, para un total de: 84 metros para biología, 84 para física y química y 84 metros para tecnología”. Se agrava la situación al observar que esas carrocerías fueron ensambladas para una época que no es la actual, para unos pasajeros que no son los de hoy y con unos materiales que no se corresponden con las exigencias de la ciencia y la tecnología contemporáneas.

Quedó faltando en la caracterización la medida de los salones comunales, aquellos espacios contruidos por las comunidades para actividades plurivalentes como: vivienda paliativa del vecino desplazado o más desprotegido, velación de cadáveres, almacenamiento de materiales, jardín infantil, reuniones comunitarias y por supuesto para acoger a los niños de la escuela o del colegio, quienes por edificación de aulas, por arreglo de las mismas o sencillamente por carencia de espacios locativos, han tenido que valerse de esos medios para no interrumpir el proceso educativo. Dicho de otra manera, los 324 dólares promedio\* destinados por el Estado Colombiano a la educación pública y la progresividad no alcanzan para ofrecer salones dignos a los escolares que transitan por la educación, sobre todo en los sectores más vulnerables de la población. Esa cuantía deja mucho que pensar, al compararla con los 8.000 dólares que en promedio asignan algunos colegios privados a niños y niñas también colombianos.

---

<sup>93</sup>PATIÑO, Orlando y otro. Ídem

<sup>94</sup> TRIANA Myriam y otras. Aparte reseñado en carta enviada en el mes de agosto del año 2005 al Consejo Directivo Institucional pidiendo reducción de número de escolares a 35 por curso, teniendo en cuenta el acto administrativo del MEN, la complejidad de la población y lo referente a la positivización del Derecho a la Educación en cuanto a Adaptabilidad, Aceptabilidad, Calidad y Permanencia.

<sup>95</sup>PATIÑO, Orlando y otro. Ídem

\* Estos datos son extractados de una investigación realizada por el profesor Francisco Cajiao y fueron citados por los integrantes de una ONG, en el mes de junio en la UN, en una conferencia acerca del Derecho a la Educación en Colombia entre 2004 y el 2005.

### 3.4.3 LOS BAÑOS.

Otro dispositivo de interrelación del colegio con el mundo interior y exterior, son los baños; sin ello la vida estaría amenazada. Pero decir que los baños y todo lo que allí acontece es parte del currículo suena rimbombante, sobre todo cuando el currículo se comprime a la enseñanza y al aprendizaje en los salones de clase. No obstante, el baño es una extensión del aula de clase. El baño -retomando los íconos del informe de *Caminos seguros* - es una *parada* de las más codiciadas por el placer que produce a los visitantes, y se vuelve problema cuando adolece de higiene y cuando está cerrado, situación que no debería presentarse, toda vez que los cuerpos de los 1600 estudiantes están en constante metabolismo y actividad fisiológica.

Los cuerpos de las niñas, por ejemplo, experimentan, por su edad, menstruaciones no reguladas, dado el proceso de madurez hormonal principiado. En el caso de los niños, niñas y personal de la institución, por las condiciones de baja temperatura y por las mismas características de la alimentación, sufren trastornos orgánicos relacionados con la defecación y micción. El baño es un refugio de los estudiantes, que no sienten interés por determinados temas, es el diván que permite el desencadenamiento de emociones por la vía de la somatización. En el baño hacen presencia los componentes axiológico y afectivo, transversales en el currículo.

Los baños son otro de los medios que expresión las *resistencias* de los alumnos hacia la oferta educativa. Son un lugar de encuentro, de fuga, de disimulo y de acicalamiento. Son la zona de citación para programar diversas actividades ajenas al currículo tradicional; en fin, los baños son un medio para la conspiración, el desfogue y el placer. Los baños simbolizan la homogeneidad social en que se ha querido encajar a los niños, niñas y jóvenes desde el pensamiento de los adultos. Una manera de ilustrar el asunto, es recordar la ubicación de los orinales de los niños y las tazas para las niñas, en las vetustas escuelas públicas, comparándolas con los recientes colegios en concesión.

La *caracterización* mostró que en la sede A, el promedio es 12 metros, en la sede B y en la sede C, 7 metros; con un promedio institucional de 8.6 metros. Pero más allá de los imaginarios que exteriorizan los educandos conexos con el manejo del servicio, encontramos que son las personas del aseo quienes determinan en qué momentos y quiénes pueden hacer uso del servicio, lo que pone en evidencia que el currículum "*es el resultado de relaciones al interior y entre campos complejos de fuerzas, que se establecen entre agentes en lucha por una forma específica de poder*"<sup>96</sup>. Mientras tanto, los maestros y maestras, nos beneficiamos del algún retrete en la sala de profesores, unas veces, otras en lugares aledaños a ella. Curiosamente, en la sede A está frente a la tarima de la cuota inicial de cocina. Sobresalen en

---

\* La IED Nuevo Horizonte participó en el programa Caminos seguros realizado en el año 2004 por la SED. De ese trabajo se elaboró un documento titulado *Haciendo hablar espantajos, atajos y paradas*. Los *espantajos* simbolizan los obstáculos, los *atajos* refieren a los distractores y las *s paradas* representan los momentos en los cuales los caminantes hacen un alto en el camino para tomar impulso, para retroceder o para extraviarse.

<sup>96</sup> MAGENDZO Abraham. (1996) *Currículo, Educación para la Democracia en la Modernidad*. Biblioteca Ideas. Colección de documentos. Instituto Internacional de Gobernabilidad. 2004

los estrechos cuartos la falta de agua, la carencia de ventilación y la saturación de papel periódico, materiales de clase, papel reciclable; pero por ninguna parte asoma el papel higiénico, el jabón y la toalla, entre otros aditamentos de la higiene corporal. Por supuesto que ni para unos ni para otros, existen regaderas ni otros accesorios que si se usan en centros comerciales y en los hogares, por ejemplo.

### 3.4.4 LA BIBLIOTECA

La biblioteca -escribe Kepa Osorio Iturbe- "*ha de ser el corazón de la escuela, el eje sobre el cual gire el desarrollo del currículo, el motor del cambio y la mejora, el primer lugar del sistema educativo, más tarde y como consecuencia, del entramado social en todos los aspectos culturales éticos y estéticos*". La biblioteca es tierra fértil, de la que brota el bosque más exuberante, si la regamos los maestros, padres, alumnos y bibliotecarios, dispuestos a cultivar el conocimiento y la cultura. La biblioteca es un manantial eterno de información, de sugerencias, de actividades socioculturales y festivas. La biblioteca debe ser una codiciada fuente inagotable de herramientas para ampliar el conocimiento, y al mismo tiempo, la cuna de la fantasía, el hogar de lo poético, el rincón de la palabra serena, la amistad, la libertad y los sueños. Marco Raúl Mejía, en su libro *Educación y escuela en el fin de siglo* encabeza su análisis, estableciendo que "*el cambio más radical que conlleva a la revolución científico-tecnológica es el predominio de la información sobre la energía, en lo que autores comienzan a llamar tercera dimensión de la materia*".<sup>97</sup>

La biblioteca escolar cobija, por tanto, espacios dedicados a las técnicas de estudio, del trabajo intelectual, de la investigación documental y la interpretación del lenguaje: verbal, escrito, audiovisual y de la palabra electrónica. En este peregrinar, -retomando la analogía de *Caminos Seguros*<sup>98</sup>- la biblioteca debería ser una parada fascinante, atractiva y de mucha intensidad emocional y cognitiva. En Nuevo Horizonte, la biblioteca es un *espantajo*, es un lugar, que pese a contar con uno de los pocos espacios estéticos del plantel, casi siempre espanta a los viajeros; es decir, a los lectores, a "*aquellas gentes nómadas -como los denomina Michèle Petit- que cazan furtivamente en los campos que no han escrito*".

Nuestra biblioteca no es un manantial de información y de actividades culturales, prácticamente es una piedra en el camino, que hace tropezar a los transeúntes, generándoles traspies intelectuales. La biblioteca no es cuna de la fantasía, ni hogar de lo poético, tampoco es el rincón de la palabra serena, la amistad, la libertad y los sueños, porque sus puertas durante largo rato permanecen cerradas literal y metafóricamente, así estén abiertas, allí no hay convocatoria, no se destila el apasionamiento por actividades de lectura, escritura, por el debate.

<sup>97</sup> MEJÍA, Marco Raúl. (1995) *Educación y escuela en el fin de siglo*. Bogotá DC: CINEP, P.93.

<sup>98</sup> GUTIÉRREZ RUÍZ, Horacio y DÍEZ, Virginia (2004). *Haciendo hablar espantajos, atajos y paradas*. Bogotá DC: IED Nuevo Horizonte. Informe sin editar.

Coyunturalmente, se tienen actividades pero organizadas desde afuera. Nuestra biblioteca no es siquiera un *atajo* -como ocurre en otros colegios- donde purgan el castigo de la llegada tarde o del mal comportamiento, medida, por supuesto absurda, pero esos son *atajos* peligrosos en el abordaje del camino. Y no porque la biblioteca *per se* no tenga que ofrecer, no, allí hay una roca inagotable de energía epistemológica, histórica, filosófica, lingüística, política, artística, curricular, tecnológica y social de saberes destinada a los caminantes, a los viajeros de la lectura y a los cirujanos de la escritura. Quienes han logrado bucear en ese mar, dan cuenta de sus fantasías, de sus especies y del sosiego que producen las oleadas de saber.

La subutilización de la biblioteca simboliza a Gmork, -personaje de la película *Historia sin fin*- el hombre bestia que persigue a un guerrero infantil, que quiere salvar al reino de Fantasía, de una peste que lo está acabando, llamada "la nada". La Fantasía no tiene límite y por ello Atreyu pregunta que por qué está muriendo. La respuesta de Gmork es "porque los humanos están perdiendo sus esperanzas y olvidando sus sueños. Así es como la nada se vuelve más fuerte. Y, ¿qué es la nada? -interpela el indómito niño-. La nada no es más que *el vacío que queda, la desolación que destruye este mundo, y mi encomienda* -asienta Gmork- *es ayudar a la nada, porque el humano sin esperanzas es fácil de controlar, y aquel que tenga el control, tendrá el poder*".

Podemos acabar este aparte recordando que un buen número de investigadores sobre la educación y de las prácticas educativas en Colombia, sostiene que la mala educación es uno de los principales factores de discriminación social, de exclusión; pues refuerza las ventajas de los sectores con mejores recursos económicos y culturales, y se debe ante todo a la incapacidad de la escuela para enseñar a leer. La pedagogía de la ubicación apunta -según Giroux- a la necesidad de que los trabajadores de la cultura "*vuelvan a descubrir y construir nuevos espacios para afrontar la pedagogía crítica como una relación de teoría y práctica*".

Retornando a la fábula, la biblioteca es un bosque donde los animales también aprenden a *correr, trepar, nadar y volar*, pero se requiere de geógrafos como los que tuvo el Principito y de naves como la B-615, para llegar a ella y poder mirar las estrellas, esos astros cuya luminiscencia es la información o si se quiere -acudiendo a Pierre Bourdieu-<sup>99</sup> *el capital cultural* acumulado por la humanidad en libros, periódicos, vídeos y demás lenguajes existentes.

### 3.4.5 CAFETERÍA, TIENDA Y REFRIGERIO.

La caracterización evidenció, que en lo que corresponde a este apetecido lugar, la sede A no cuenta con cafetería para estudiantes, salvo la venta de productos por una ventana. La sede B, temporalmente usa un salón para vender productos y en la sede C, el problema es aún mayor, porque no cuenta ni con patio de descanso, ni con cafetería. Volviendo a los parámetros

---

<sup>99</sup> La obra de este investigador es bastante amplia, uno de los trabajos más sobresalientes es *La distinción*, recientemente reeditada por Taurus; *La reproducción*; *El sentido práctico*; *Mitosociología*; *¿Qué significa hablar?*; *Cosas dichas*. Barcelona: editorial Gedisa, 1983.



estipulados por la SED, se debe contar con aula múltiple, baños, emisora y bienestar estudiantil para un total de 545 metros. La cafetería es un lugar en el que se surte a los educandos de bienes de consumo generalmente no balanceados. El lugar de recepción es un improvisado corredor en el cual los educandos que cuentan con algún dinero compran, no lo que quieren sino lo que les ofrecen. En este rito ocurren innumerables hechos, que van desde la solidaridad de determinados niños y niñas con sus compañeros, hasta la sustracción de los alimentos.

La dinámica que se vive en la cafetería y en las tiendas escolares -hoy levantadas en la calle por vendedores ambulantes, porque el refrigerio las desplazó, en el caso de la primaria y el preescolar- a la hora del receso, evoca la teoría de Charles Darwin, respecto a la selección natural, podríamos aseverar que hay darwinismo social: "el pez grande se come al chico", "*el vivo vive del bobo*." Dicho de otra manera, el más irrespetuoso vulnera la buena voluntad y la tolerancia de los más calmados o "disciplinados". La cafetería -volviendo a la comparación- pese a ser una *parada* por la naturaleza de su función social y económica, es un *espantajo* que genera temor, desconfianza y poca motivación, dado que el alumno comprador, muchas veces "*va por lana y sale trasquilado*". Parodiando el sentido de los Derechos Humanos, podríamos hipotetizar, que el Derecho a la Seguridad Alimentaria, vindicado en el Plan de Desarrollo de la ciudad con el eslogan *Bogotá sin Indiferencia, contra el hambre y la exclusión*, está pidiendo a gritos una salida digna, en cuanto a bienestar estudiantil se refiere.

En lo atinente a los maestros y maestras, vale decir que somos un poco más afortunados con relación a los escolares, en cuanto a uso de un espacio mínimamente adecuado, en lo referente a tiempos, al ingreso, al uso de mobiliario e incluso, en ocasiones, a poder comprar lo que se quiere. No obstante, las condiciones no son las mejores para unos profesionales que dedican su energía al trabajo intelectual, en un lugar con bastantes interferencias energéticas, con una temperatura que desgasta calorías y el brío del cuerpo. La cafetería, empero, es *parada* que convoca a unos maestros y maestras, *espantajo* para otros y otras y *atajo* en cuanto, posibilita, por encima del olor a cebolla, manteca, a quemado y guiso, a acudir allí a conversar, leer, escribir, organizar el trabajo pedagógico y atender a visitantes.

De los actos acaecidos en este lugar, se puede decir que tal como se viene legitimando, la cafetería no contribuye a la formación moral, ética ni política deseada en el *currículo tradicional*, porque lo que viene haciendo carrera es la desigualdad, a través del uso del poder y la comunicación verticales e inequitativos, y a eso tenemos que ponerle mucho cuidado.

En una reciente investigación realizada por Juan Casassus, prologada por Alain Tauraine, acerca del origen de las desigualdades que se visibilizan en la escuela, sostiene que "*gran parte de la desigualdad que se observa en la escuela y a su salida se produce en ella misma y no es heredada de las diferencias entre familias cuyos hijos van a la escuela*". La prohibición a los educandos de ingresar a la cafetería, por razones valederas, salvo algunas excepciones, pone en evidencia la no vivencia del Derecho a la Igualdad y a la Libertad, tan sólo por enunciar un caso para la discusión. Buscar la ruta de la igualdad por la vía de la educación como derechos conexos, centrando la atención en el Derecho a la *Adaptabilidad* de la institución, a las condiciones de los educandos y no de ellos a ésta como ocurre con el

hacinamiento auspiciado por los estilos de construcción de las plantas físicas, es una tarea para esta administración si quiere ser consecuente con el restablecimiento de los derechos de los jóvenes, niños, niñas, adultos, y con el reconocimiento de maestros y maestras como intelectuales, pedagogos y sujetos de derechos. Está demostrado que el cerebro se enciende con el desafío, pero se amilana con la amenaza.

Podemos concluir la sesión de *El árbol que deja ver el bosque*, arriesgando tres ideas-fuerza: La primera, colegir que el recreo, el patio, los salones de clase, los baños, la biblioteca y la cafetería entre otros áreas, son escenarios en los cuales crece y se fortalece el *currículo oculto*, prácticamente nublándole los ojos *currículo oficial*. Leonardo Carrington sentencia, que “*el deber del ojo derecho es sumergirse en el telescopio, mientras que el ojo izquierdo interroga al microscopio*”. En nuestro caso, el currículo explícito debería sumergirse en el *currículo de frontera* para examinarlo, para inquirirlo y articularlo, pero ello no está sucediendo; de ahí, que el microscopio no esté viendo lo que debe ver.

La segunda conclusión, puede desarrollarse diciendo con el profesor Rafael Rodríguez<sup>100</sup>, que el problema en el currículo oficial no son las autopistas; es decir, los fines y propósitos de la educación, pues ellos están medianamente trazados, el quid del asunto está en el diseño, en la carrocería y en el motor del auto, llegando a afectar a los conductores del mismo. Puesto de otro modo, de muy poco sirve tener un menú como ocurre en los restaurantes si a los comensales no les apetece y si los espacios en que se ofrece no brindan las condiciones propicias para su consumo y metabolización. El recreo, las clases, el patio, los salones, los baños, la biblioteca, los laboratorios, la cafetería, los tiempos, los recursos y los medios tecnológicos no son dispositivos garantes para la formación y socialización de unos pasajeros posmodernos, como los describe Acnes Heller y Finkielkraut.

La tercera idea, gira alrededor de la necesidad de seguir construyendo currículos de base, pero articulando componentes como los que se acaban de visibilizar y otros aún sin reconocer. Los planes de estudio deben ocuparse de la superación de esas meriendas tan pobres culturalmente y dedicarse, a las que, según el profesor Orlando Mesa,<sup>101</sup> son las que explican por qué nuestro país “*es pobre culturalmente frente a otros países*”. La articulación coherente entre las autopistas, la pertinencia de las carrocerías a esos asfaltos, la congruencia del motor y el combustible, la actualización del conductor o la conductora y la satisfacción de las exigencias de los pasajeros, son las voces que claman, porque el currículo sea cultura y no llanamente *papas fritas*. El fin está en los medios, como el árbol en la semilla -sostenía Gandhi-. Por consiguiente, decía él: “*se trata de buscar y poner en práctica medios que sean coherentes con el fin perseguido*”.

Concluyamos transitoriamente este acápite, reiterando que los caparzones donde tiene su seno el *currículo de centro* pertenecen a un momento histórico lejano, a los principios y fines de la escolarización y a los deseos y potencialidades de los pasajeros. El viajero principal,

<sup>100</sup> RODRÍGUEZ R., Rafael. (1993) *Enfoques curriculares para el siglo XXI*. Bogotá DC: CEID/FECODE, Revista Educación y cultura N° 30, pp 13-16.

<sup>101</sup> MESA, Orlando. (1995) *Currículo es cultura*. Bogotá DC: Instituto para el Desarrollo de la Democracia LUIS Carlos Galán: Revista Paidcía N° 7-8.

debe ser "incitado a participar y a definir las condiciones del propio proceso de aprendizaje; la determinación de los fines; la elección de los métodos y la evaluación de los resultados", escribe Xesus Jares<sup>102</sup>.

### 3.4.6 LOS ESTUDIANTES

Aduce el profesor Yunis<sup>103</sup> al contestar la pregunta "¿Por qué somos así?", que "para poder tener una mirada crítica es importante sentirse extraño, forastero". La Orientación Escolar, por la especificidad de su trabajo, a veces acciona como forastero; es decir, asiste al concierto no como espectador sino como un sujeto activo, que lee, interpreta y actúa con fines terapéuticos, pedagógicos, investiga, promocional y preventivamente. En ese estilo de actuación descifra el pentagrama, en compañía de sus colegas, que concuerdan con las etapas que altera el tradicional concierto; es decir, los estereotipos que concuerdan con las etapas que declaran el semiólogo y el siquiatra en mención, pero más centrados en el panorama de la educación pública ciudadana. Entre otros músicos e intérpretes, descuellan: las madres de la infancia; los niños, niñas y jóvenes *homo videns*; los alumnos del chat, el internet, el mail y la Web; los menores trabajadores; los alumnos contraventores e infractores; los y las integrantes de las "Tribus urbanas"; las y los consumidores de sustancias psicoactivas y los que se encuentran en riesgo de caer en ello; los niños, niñas y jóvenes con el virus del suicidio; los niños, niñas y jóvenes desplazados; los y las escolares con Necesidades Educativas Especiales, entre otros.

#### 3.4.6.1 Las madres de la infancia

Son las niñas adolescentes y preadolescentes que volvieron abuelas a sus progenitoras prematuramente, matriculadas en la Educación Básica y Media, cuyas edades oscilan entre los 11 y 20 años, provenientes en un amplio porcentaje de hogares cuyas prácticas de crianza han tenido que ver con problemáticas afines a la maternidad y paternidad. Las estadísticas publicadas en el 2004, indican que anualmente se producen en promedio<sup>104</sup> 165.000 partos en el ámbito nacional de niñas menores de 19 años, 24.000 de ellas en Bogotá D.C., muchas integrantes de la orquesta donde nosotros tocamos; otras, han desertado o han sido excluidas y hay quienes simplemente, son vecinas del centro educativo. Esta situación altera la melodía escolar, porque ante la incapacidad de ofrecer alternativas pedagógico-didácticas, se incurre a veces en salidas en falso como hacer prevalecer los contenidos sobre la situación e intentar desescolarizarlas, reduciendo el suceso a un asunto personal; desconociendo incluso, que se está frente a un problema de salud pública, pues el 20% de las mujeres entre 15 y 19 años, ya han sido madres o están embarazadas, correspondiéndole el 15% a las adolescentes.

<sup>102</sup> JARES, Xesus, (1999) "Educación y Derechos Humanos" Madrid: Editorial Popular.

<sup>103</sup> YUNIS TURBAY, Emilio. (2004) *¿Por qué somos así*. Bogotá DC: Temis,

<sup>104</sup> Tomado del El Tiempo, 18 de Abril de 2004, p. 6; y El tiempo, 04 de Junio de 2004.

De acuerdo con los datos de PROFAMILIA, a finales de 1980, el 7.5% de los nacimientos fueron producto de embarazos en adolescentes y para 1997 el porcentaje asciende al 17%, correspondiendo en su mayoría a adolescentes que asumen una maternidad temprana, con una edad promedio de 16 años, pertenecientes a las clases menos favorecidas, donde los niveles de instrucción al igual que las redes de apoyo socioeconómico y afectivo son precarias. Para ese entonces, la Asociación Salud con Prevención, advertía que el embarazo en la adolescencia se perfilaba como una de las problemáticas más sentidas de salud sexual y reproductiva en las sociedades latinoamericanas, ya que se preveía un incremento sostenido en su incidencia, frente al cual no se contaba con investigaciones sistemáticas, lo que impedía generar estrategias de intervención suficientes y apropiadas, para prevenirlo y atenderlo.

Los resultados de la Encuesta Nacional de Demografía y Salud del año 2000, ratifican la advertencia de la mencionada Asociación: 15% de las adolescentes encuestadas, han sido madres y el 4% estaban embarazadas;<sup>105</sup> con el agravante de ser Colombia el único país del continente que no colocó cartas en el asunto, pese a que la Corte Constitucional, mediante sentencia exigió al Ministerio de Educación Nacional crear programas de formación para niños y jóvenes, en educación sexual\*. La iniciación sexual en los decenios referidos, se describía como precoz y generalizada, tanto en varones como en niñas; los primeros, comenzaban en promedio a los trece años y las segundas a 14 años, situación que hoy se ha adelantado hasta los 10 años y menos. A pesar del amplio conocimiento que se tenía de los métodos anticonceptivos, su uso era muy bajo entre los y las adolescentes que mantenían relaciones sexuales coitales, tan sólo el 8.25% de las mujeres y el 3.1% de los hombres recurrían a ellos. Se lee en los informes que una de cada 10 adolescentes, usaba algún método en su primera relación, pues el mito que las guiaba era: *"en la primera relación no hay embarazo"*. El guarismo de población juvenil entre 10 y 19 años en Colombia, para la época objeto de nuestra reseña era de 8.000.000, uno de cada cinco habitantes era adolescente y el 54% de quienes tenían relaciones sexuales quedaban embarazadas.

Al escrutar la etimología del fenómeno, se puede arriesgar la hipótesis de que *"el drama de nuestra escuela no es tanto su crónica desinformación, sino que no ofrezca recursos, metodologías para trabajar con una información existente, presente por todas partes"*. El esquema tradicional de transmisión y aprendizaje de contenidos de la cultura empaquetada en los currículos academicistas, no provoca en absoluto la reconstrucción de los modos de pensar y sentir de los estudiantes. Los embarazos son una expresión de protesta, resistencia, denuncia, de patrones culturales y reclamo, que hacen las jóvenes a la sociedad, al Estado y a la escuela ante la deshumanización y subvaloración de la vida; tiene mucho que ver con el afecto, con la autoestima, con el manejo de conocimientos científicos y con la inteligencia emocional. Es parte del duelo que afronta la adolescente por el abandono de su infancia, por el distanciamiento de su nicho familiar y porque los cambios del cuerpo no corresponden a los

---

<sup>105</sup> LAFAURIE, María Mercedes. *La cara fecunda de la modernidad*. En: UN Periódico N° 62 Agosto 22 de 2004, p.15.

\*Ver: MEN Resolución 03353 de julio 2 de 1993 y las Sentencias: T-393 de 1997, Expedientes: T-126556, T-127074, T-130538, T-126556, T-127074.

anhelados socialmente, por el desencantamiento de los estereotipos de los medios y por la incipiente identidad.

### 3.4.6.2 Los homo videns

La televisión, los videojuegos y las redes telemáticas, se han constituido en las comunidades contemporáneas, en el contexto cercano que rodea el desarrollo y crecimiento de los individuos y condiciona con fuerza y perseverancia la formación de opinión pública, desde la contemplación pasiva de la mayoría de los ciudadanos, como lo aducen Chomsky y otros. Los medios de comunicación y en particular la televisión, se constituyen en el nuevo esqueleto de la sociedad; son el medio omnipresente, configurado como la suprainstitución privilegiada, en cuanto a la extensión e intensidad de los flujos de socialización. La televisión, por su poder seductor, por la fascinación y sugestión, trasmite una realidad, que a la postre se convierte no sólo en la auténtica realidad sino en la única. En España, se calcula que por cada 900 horas de clase, un alumno mira 1000 horas de televisión; en USA, un educando que dura 11.000 horas en el sistema educativo, mira 25.000 de televisión.

En Bogotá, nuestros niños y jóvenes reciben entre 25 y 30 horas de clase semanal y al parecer duplican el tiempo mirando televisión. Sin embargo, los resultados parciales de los estudios adelantados por la Universidad Nacional de Colombia en cooperación con COLCIENCIAS\* en el contexto escolar bogotano, revelan la precariedad en el uso y la producción de medios de comunicación, que requieren actualmente las sociedades y los sujetos; pues se encuentra que de 425 instituciones educativas que contestaron a la convocatoria de la investigación, el 10.35 % desarrollan prácticas de producción y uso de uno o varios medios de comunicación. Para nosotros, es claro que la problemática no es la televisión *in situ*, sino el uso que de ella se hace, los programas que se transmiten y la pasividad y soledad en que es receptada por nuestros alumnos en la casa.

La televisión en todo caso, está instituyendo una generación de estudiantes mediáticos y telemáticos, centrados en el lenguaje de la imagen, con valores inclusive contrarios a los deseados por sus progenitores y vecinos. Entre tanto, la escuela aún se la juega anodinamente por la lectura y la escritura como formas mecánicas de comunicación, por unos valores ancestrales hoy cuestionados y desbordados por los jóvenes y niños. La familia ha venido transponiendo paulatinamente su rol de socializadora primaria a la escuela, tanto así que la escuela primaria traslada el suyo a la Media y ésta a la Universidad y el Alma Mater a la sociedad. Pero hay algo curioso en el comienzo de este encadenamiento, la familia hoy está asumiendo la realización de las tareas de sus hijos, y no es que acompañen el proceso, sino que hacen las tareas, para que los educandos las presenten. Una investigación llevada a cabo por la UPN, demostró que ello estaba sucediendo.

---

\* Datos tomados de la tesis de grado de Alejandra Ariza Ruiz, para optar el título de sicología en la U. Nacional de Colombia en el año 2002. También de: *Escuela, Medios y Nuevas Tecnologías. Una Caracterización de las Prácticas en Bogotá*, desarrollado por el Programa RED y el IECO de la Universidad Nacional de Colombia con el apoyo de COLCIENCIAS, y *Escuela y Televisión: Encuentros y Desencuentros entre Socializaciones y Subjetivaciones Contemporáneas*.

Los niños, niñas y jóvenes *homo videns*, son una tipología emergente en la escuela de finales del siglo XX y principios del XXI. Los *homo videns* son un problema para la orquesta y para su director o directores de la misma, toda vez que desarmonizan la pedagogía del Camello o Bancaria, denominadas así por Merieu y Freire, respectivamente. La salida, por supuesto, no está en satanizar la televisión, sino en trabajar profusamente en el espacio telemático donde se desarrolla una parte importante de la vida de los sujetos contemporáneos, los alumnos deben aprender cómo desenvolverse de manera autónoma en el nuevo espacio televisivo con sus códigos, posibilidades, sugerencias, obsesiones y riesgos.

### 3.4.6.3 Los alumnos del chat, el internet, el mail y la Web

Hace unas décadas atrás, el maestro transmitía la información que los alumnos no podían adquirir sino por el medio escolar, por eso iban a la escuela. El maestro y la maestra se desempeñaban muy bien como instructores, administradores de currículo y la escuela como transmisora de conocimientos. Hoy, los avances de la ciencia y la tecnología, particularmente de la informática, también han alterado las melodías escolares y han puesto en jaque a los directores de orquesta que insisten en reproducir el esquema tradicional de enseñanza y aprendizaje. “*Los niños y las niñas aman de la escuela lo que no encuentran en la casa*”, ha dicho el profesor Abel Rodríguez, por eso quieren jugar a toda hora, les gusta el refrigerio, no comparten el encierro, porque seguramente alguien les contó que la escuela del encierro funcionó en el siglo XVI y la de la comunicación en el XX, les agrada que los dejen chatear, correr y aprender lo que les encanta, no el menú prefigurado.

La información que hoy se da en la escuela y en el colegio, no es tan difícil encontrarla en un café internet y a veces más completa que en el salón de clase. Pero internet no es solo un almacén inagotable de informaciones y una base ordenada de datos, teorías, conceptos, cuadros, e ilustraciones; también es una excelente y viva biblioteca al alcance de la mayoría ciudadana y un espacio para la interpretación y la acción. Es una plataforma de intercambio para el encuentro, es un poderoso medio de comunicación de proyectos, constitución de comunidades virtuales, de organización y movilización global, al igual que un vehículo para la expresión de sentimientos, deseos y hasta para conseguir amores. Empero, la orquesta insiste en la polifonía religiosa, con el esquema estilístico, con el canto Gregoriano, con la cantaleta; dejando al margen los ritmos, melodías, armonías, timbres, texturas, formas y propósitos expresivos modernos y postmodernos. Aquí subyace otro conflicto cultural, debido a la distancia generacional y al choque del paradigma de la modernidad y la postmodernidad.

Telemática e informática son los atractivos más apetecidos por nuestros escolares; no obstante, uno se pregunta por el quehacer de los bienhechores de la orquesta, por el rol de su director y todos su equipos frente a las demandas de los colegiales y a los aportes de la institución. El estudio referido de la Universidad Nacional indica que sólo el 2.35 % de las 425 instituciones escolares que participaron del estudio, desarrollan proyectos comunicativos y educativos, con sentidos formativos y una articulación curricular e institucional clara, así como con una mediana labor de sistematización y cualificación de los mismos. Ante estas

peleadas circunstancias, la orquesta no puede ser inferior al reto de los nuevos trovadores y al manejo didáctico/pedagógico de los lozanos instrumentos. Al fin y al cabo, - escribe Emilio Yunis- *lo que hay que hacer con Colombia es ponerla en comunicación*, llevarla más allá de ser un acto de Fe o una ficción, como lo dijese Borges. Colombia necesita comunicarse entre sí y no solamente con los *mass media* sino por medio de la conversación, el diálogo y la escritura.

#### **3.4.6.4 Los niños trabajadores**

Paradójicamente, los hijos e hijas de los y las desempleadas, del 17% de Colombianos que no tienen empleo, pero que según las estadísticas ganan menos de 2 dólares diarios, los hijos del subdesarrollo, de la pobreza y de la desprotección del Estado, son los menores hombres y mujeres que a diario arriesgan su vida en los semáforos, en las plazas de mercado y supermercados, en la calle, en los buses, en los parqueaderos improvisados, en los negocios, en la economía informal, porque nadie los contrata formalmente, dado que, de una parte, la Ley lo prohíbe, y de otra, así ofrecen mejores dividendos al capital.

Son los hijos e hijas de las madres cabeza de familia que deben llevar a sus hermanitos al jardín, que realizan los oficios domésticos, que responden por la manutención de la prole, que trabajan sin más remuneración que la esperanza de salir adelante, de poder deslizarse para la escuela a fantasear, a interrelacionarse con sus amigos y amigas, con el pretexto de estudiar. Son los niños y niñas que arriban a la orquesta, cansados, deprimidos porque el sol, las humillaciones, los desaires de las personas y las inalcanzables metas, le colocan ese matiz en su semblante. Pero son los niños que el director de la orquesta ve flojos, ávidos de refuerzo psicopedagógico y familiar, son los niños cuyos patrones culturales del trabajo, explicitan en la escuela y son, además de incomprendidos, sancionados y excluidos, como si la escuela no fuera un espacio de relaciones culturales.

#### **3.4.6.5 Los alumnos autores o partícipes de infracciones y transgresiones de normas legales**

Por distintas circunstancias, la orquesta ha venido asistiendo al florecimiento de actos delincuenciales por parte de los estudiantes, contra los bienes de la institución, contra las personas naturales y jurídicas del entorno y adversos a los mismos estudiantes y maestros. La etiología comprende desde la satisfacción de necesidades básicas de sobrevivencia, como el hambre, la sed y el abrigo del alumno y de su familia, hasta actos inducidos, unas veces por familiares y otras por pares, amigos y vecinos. Esos educandos también van a la orquesta, porque son titulares de derechos; no obstante, el infringir las normas legales, los coloca en el plano del escarnio público y de un trato preferencial negativo a su formación, ante lo cual la Orientación Escolar debe entrar a mediar e ilustrar la situación con los directores de orquesta, con el Comité de Convivencia, con el Consejo Directivo, con la Asociación de Padres de Familia, con los padres del menor y en ocasiones con los organismos de control, con el ICBF,

con las instancias encargadas de la aplicación de justicia, con las entidades de salud y hasta con la penitenciaría, cuando los estudiantes son mayores de edad y han sido sentenciados.

Si le correspondiera al director de la orquesta, tocar en todos estos estrados, el día no le alcanzaría y las 40 semanas serían insuficientes para cumplir con las normas curriculares; además, su formación en estas lides es inexistente, de ahí la importancia del trabajo interdisciplinario, de la orientación escolar y la dirección de grupo, para el abordaje y resolución equitativa de estos asuntos que se están presentando a menudo en las escuelas y colegios, y que si no se les da el valor que merecen, como problema serán un sarcoma de cualquiera de los tejidos sociales que persiga la nación.

#### **3.4.6.6 Los consumidores de sustancias psicoactivas y los que se encuentran en riesgo de caer en ello**

La proliferación de jibaros, el aumento en el consumo de alcohol, gracias a la propaganda comercial de radio y televisión, la falta de responsabilidad social de quienes distribuyen en sus negocios trago, cerveza, sustancias volátiles y cigarrillos, ha empujado a los niños, niñas y jóvenes, a aumentar el consumo de drogas, menoscabando seriamente la salud física y mental e igualmente su desarrollo psicológico, moral y académico. Las estadísticas se alteran todos los días de manera ascendente, pues los jóvenes hoy buscan refugiarse en la droga para mitigar el hambre y para evadir la dura realidad que les está tocando vivir. A menudo, el director de orquesta descubre que uno o varios de sus integrantes están en esas andanzas o sospecha de ello, como sus aprendizajes respecto a la lectura de esa partitura no está a la altura de los tiempos, entonces remiten a la Orientación Escolar para que le ayude a descifrar la situación, unas veces para sostener al afectado en su orquesta, y luctuosamente otras, para que "mire a ver qué hace con 'el o ella'" o para que exhorte a la familia a transformar el problema, bien el sea por el lado de la EPS, ERS, SISBEN o por la vía particular.

#### **3.4.6.7 Los y las integrantes de las Tribus Urbanas**

Recientemente, se han hecho visibles los grupos satánicos o aquello que un antropólogo de la Procuraduría General de la Nación ha acertado en denominar Tribus Urbanas. De allí también son miembros niños, niñas y jóvenes de las escuelas y colegios. La detección de estos integrantes de la orquesta sí que es difícil, cayendo a veces en estigmatizar a quienes no son de la tribu, por referentes superficiales, en una actitud, que en la política se llama "*cacería de brujas*". En cualquiera de las dos escenas, la Orientación Escolar entra generalmente a dirimir conflictos, complejizándose en los casos en que el joven o la joven resultan ser miembros de la tribu. No son muchos los casos, pero basta uno para tener que enfrentar a una comunidad y a una institución.



### 3.4.6.8 Los niños, niñas y jóvenes con el virus del suicidio

*"Profé, mire que yo estoy muy aburrida, quisiera suicidarme". O, "profe, ya no me aguanto más, tengo que vengarme con ese desgraciado de mi padraastro que tiene sufriendo a mi mamá y nos tiene comiendo macumba a nosotros."* Comenzar una clase con ese aperitivo o finalizarla con ese postre, no es halagador para un maestro, cuya intencionalidad es transmitir los conocimientos de su asignatura y formar a sus educandos.

El horario rígido, la presión por cumplir con la intensidad de su área y no atrasarse, la ausencia de elementos psicológicos, terapéuticos y antropológicos para abordar esta circunstancia, además del susto que le produce el mensaje, llevan al director de la orquesta a buscar ayuda para salvar la situación. *"En verdad – anota uno maestro- no es tan sencillo sortear estos problemas, porque si uno le dice que no vaya a hacer eso, puede tomarlo para manipular, si le dice que usted verá, de pronto se suicida o va y mata al otro y entonces lo culpan a uno. Uno tampoco sabe si es en broma o en serio."* Las estadísticas de suicidios de personas adultas y de jóvenes también está en ascenso, al decir de la OPS y de las entidades nacionales de salud, la situación económica altamente precaria, las deudas, la pérdida del empleo, las desilusiones, la falta de oportunidades laborales, el bajo rendimiento en el estudio, la miseria, las sobredosis de droga, la baja autoestima, la falta de oportunidades para desarrollarse como persona, la venganza y la intolerancia son factores desencadenantes del suicidio y del homicidio.

Lacónicamente, nuestra orquesta no se libra de este flagelo, también está conmovida, varios son los casos de menores cuyo deceso se ha producido por ahorcamiento, envenenamiento, con bala y por asfixia. Estas acciones, aunque esporádicas, son una interpelación al modelo de escuela, de sociedad y de Estado que tenemos, si se quiere del amor, dado el desamor en que se han sumergido, concretamente los niños, niñas y jóvenes víctimas del crimen. Mucha razón tiene un grupo de escritores latinoamericanos, quienes en el año 2000 expresaron: *"En las puertas del próximo milenio el hombre está conquistando las estrellas, pero aquí en la tierra no ha llegado al corazón de los niños"*.

### 3.4.6.9 Niños, niñas y jóvenes desplazados

Dentro de los tres millones y más de personas desplazadas de las veredas a las ciudades y pueblos, de los pueblos a las ciudades y dentro de la ciudad de un barrio a otro, hay niños, niñas y jóvenes con pautas culturales distintas, con formas de pensar y concebir en mundo diferente, con lógicas heterogéneas, con expectativas y proyectos de vida truncados, y con una carga emocional, familiar y social bastante pesada. La opción más cercana es el acceso a la escuela, unas veces por custodia, otras para "tener algo que hacer", en ocasiones sin explicitarlo para amortiguar el desarraigo, en algunas por tener derecho a un refrigerio, y raras veces, por conciencia del Derecho a la Educación. El primer inconveniente es la llegada tarde, cuando ya no hay cupos; el segundo, es la debilidad académica, ante lo cual procede la prueba; el tercero, la desventaja cultural en cuanto a manejo de información y en lo atinente a las características de cada contexto. El encuentro de estas diferencias, genera disputas de

saber, poder, comunicación y afectos, que turban, unas veces el borde de la orquesta y otras el centro.

### 3.4.6.10 Con Necesidades Educativas Especiales

Los niños, niñas y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales, son los que mayor legitimidad han logrado alcanzar en la orquesta, debido a la lucha permanente de sus padres contra la exclusión, a la aplicación de normas legales, a la intervención de los juzgados y de la Corte Constitucional y, sin duda, al accionar profesional de los maestros y maestras. Para lograr estos avances en la integración, debió correr bastante agua bajo el puente; es decir, se cualificó a los docentes, directivos docentes, se vinculó al sector de la salud activamente, se amplió la planta de profesionales asignándoles funciones específicas, se realizaron convenios interinstitucionales e intersectoriales, en fin, se movilizaron muchos actores.

### 3.4.6.11 Con habilidades especiales

Ligado con lo anterior, están los pupilos con habilidades especiales, quienes tienen CI bajo y problemas considerables para su adaptación a la vida diaria; estos chicos poseen algunas destrezas especiales, pero lastimosamente, ni en la familia ni en la escuela se les ha puesto atención. Siempre queremos homogenizarlos y colocarlos en el rasero de los estudiantes "normales"; cosa nefasta, ya que esta problemática generalmente en nuestro medio escolar, está asociada con otras complicaciones físicas y emocionales. *"Puede ser que el niño tenga dificultades para oír, ver o hablar"* -dice la psiquiatra-, pero esto, sumado al abandono emocional, la crianza y la desnutrición, complica el cuadro clínico.

Los niños con retardo, saben que están por debajo del nivel de otros niños de su misma edad, lo que les ocasiona frustración, se muestran retraídos o ansiosos, o se portan "mal" para llamar la atención y lo más grave, se pueden deprimir. *"Generalmente, no tienen la destreza lingüística para expresar sus sentimientos y su depresión se manifiesta a través de nuevos problemas, sea en su comportamiento o en sus hábitos de comer o de dormir."* Por eso se toman agresivos, cuando se les llama la atención.

*En nuestras aulas -anota una maestra de primaria- hay muchos niños con estas características, de 2 a 5 por aula, al menos en una de las sedes de la primaria y el preescolar. Sus niveles de atención no superan los 10 o 15 minutos máximo, tienen que moverse a cada rato, no toleran actividades que requieren de mayor atención, presentan problemas con la lectura y la escritura, no expresan sus sentimientos, no cumplen normas, y generalmente son groseros y agresivos cuando se les obliga a cumplirlas, tienen familias disfuncionales, poseen muy baja autoestima, son muy sensibles a las observaciones del adulto".*

---

\* El texto *Con habilidades especiales* ha sido elaborado por Adalgiza Luna Mosquera, maestra de la sede C en la IED Nuevo Horizonte, con base en los aportes del equipo de Salud Mental del Hospital Día- Codito, 2005.

Esta decena de concertistas que tocan y producen sonos distintos no se agota aquí, pues merecen igual atención los y las escolares que van a clase cuando quieren y pueden; las madres y padres estudiantes que son pareja; los menores que trabajan delinquiendo; los alumnos y alumnas que asisten a la institución y en la otra jornada comparten y actúan con las pandillas; los y las maltratado-as física, psicológica y sexualmente; los y las que empiezan a explicitar opciones sexuales no tradicionales; los niños y niñas con problemas de aprendizaje y en el aprendizaje; los niños, niñas y jóvenes que tienen bajo rendimiento académico; los llamados indisciplinados; los y las que padecen alguna enfermedad; y los otros 25 corresponderían a la categoría de los y las "normales", sumisos, deprimidos, cepilleros, *nerdos*; los y las que asisten a clase pero "le hacen conejo" a la misma; los que tienen vocaciones escondidas y asumen actitudes engañosas para salirse con la suya.

Al decir de García Márquez, hay los que no rinden en la escuela porque no les gusta lo que estudian, y sin embargo podrían descollar en lo que les gusta, si alguien los ayudara. Pero también puede darse que tengan buenas calificaciones, no porque les guste la escuela, sino para que sus padres y sus maestros no los obliguen a abandonar el juguete favorito que llevan escondido en el corazón. Con excepciones, con reparos, con críticas, con nuevas reflexiones y con algunas adhesiones, se puede aseverar que esa es la orquesta que hoy está sonando en la institución escolar ciudadana, esa es la orquesta de la cual los maestros y maestras somos sus directores y para la cual demandamos del Estado y de la sociedad cualificación, para que el sonido no sea estridente sino armonioso, encantador y potenciador de los sueños, tanto de los concertistas como de los intérpretes y espectadores.

Reconocer que esas son las tipologías de los niños, niñas y jóvenes que hoy asisten al colegio es un paso en la superación de la encrucijada en que se encuentra la escolarización, desde hace ya varios años. Responder con un diseño metodológico, con unos objetivos específicos, con unos contenidos pertinentes, con unos tiempos y espacios adecuados para ello, es un segundo paso. Sistematizar esta experiencia, documentarla y compartirla con otros maestros y maestras de la ciudad y del país, es otro de los pasos, muy importante por cierto. Alcanzada esta acción, diremos con Gonzalo Arango, "*no tengo la fórmula para salvar a la humanidad. Ni siquiera para salvarme yo. Pero pienso que el mundo no es mundo para dejarlo ser de cualquier manera, sino para hacerlo nuestro mundo, a imagen de nuestros sueños, de nuestros deseos*".

### 3. 4.7 ESTUDIANTES CON NOMBRES PROPIOS

Una vez realizada la tipologización, inconclusa por cierto, se pasa a materializar esos conceptos en el aula de clase con los beneficiarios del Derecho a la Educación. Allí, la heterogeneidad impide la educación masiva, pone en cuestión la pretendida homogenización adulada por el discurso de los estándares curriculares.

**Dolores**, por ejemplo, llama la atención ante el estropeo brutal de sus padres, causado porque la madre llegó de trabajar y no le tenía lista la comida, pero como la misma niña lo sostenía

llorando: “¿Cómo le hacía la comida profe si ella no me dejó con qué? Justiniano aduce que no es ecuánime que lo envíen a Coordinación, pues la tarea no la hizo por falta de tiempo, su padre, quien no vive con él, le asigna la meta de recolectar 5.000 pesos en un semáforo o en algún improvisado parqueadero, llevarlos a la mamá y con eso hacer de comer.

**Pasión** explicita su desinterés, puesto que está en embarazo y su proyecto de vida tiene como techo conseguir una compañía, lograr que le suministren alimentación si no para ella, para “ese nuevo ser que no tiene la culpa de nada”, abogando implícitamente por el respeto como mujer.

**Dormitila** llega a dormir sobre el pupitre, asiste obligada al colegio; no le gusta, dado que en la calle la pasa *chévere* pegándose sus elevaditas con las colillas de *maracachafa* que le pasan, asunto del cual su madre, cabeza de familia, no tiene mucho conocimiento y se resiste a crearlo, porque intuye que eso que le cuentan las vecinas sobre las andanzas de la niña es puro chisme. A **Bolívar** le encantan las maquinitas, él prefiere ahorrar las monedas para ir y jugarlas en la tienda, pero ha sido claro al manifestar que si el colegio tuviese un computador para cada estudiante o al menos para él sólo, el problema ya no sería para el acceso sino para sacarlo todos los días del aula, ya que así estudiaría con “*barraquera*.”

**Campos** se muestra muy confundido, de una parte porque está recién llegado de Borbur, lugar que abandonó su familia por amenazas de grupos armados, ante lo cual se identifica como desplazado. De otra, al parecer lo más que lo afecta, porque en un Jean Day no supo danzar al estilo ciudadano trayéndole como consecuencia la discriminación, el estigma, la burla y la exclusión. **Placedes** viene a clase cuando quiere; es decir, en los momentos en que no hay tareas, cuando hay Jean Day, el día en que los estudiantes salen más temprano o sencillamente, cuando no hay más que hacer.

**Leopoldina** no gusta del escribir, no copia con juicio aquello que se le dicta, aduciendo que eso es muy cansón para ella, que más bien después se adelanta, pero al indagar, las verdaderas causas están en la no-práctica del arte de leer, confunde letras, no sabe usar las mayúsculas, su caligrafía deja mucho que desear y para completar trae cuaderno, pero el esférico se lo hurtan cada nada, a tal hecho que la mamá sentenció no comprarle ni uno más este año.

A **Telésforo**, haciendo eco de la raíz de su nombre, lo hechizan las películas, por él las clases deberían hacerse con un TV en salón, poco le agradan la lectura y la escritura; además, es muy disperso, no escucha la voz de la profe, aunque sí carga en la maleta un walk man que pone a funcionar en el momento menos esperado.

**Marina, Francisco, Gildardo, Augusto y Nancy** son muy bellas personas, no molestan para nada, si uno les dice que se paren ellos lo hacen, si la profe les pide un favor, ellos no se niegan; pero su rendimiento es cada vez más precario, por la semblanza de sus cuerpos, por la palidez de sus rostros y por el estéril garbo al moverse, dan cuenta de un estado de desnutrición agudo, empero hacen ingentes esfuerzos por nutrirse mentalmente, pero la debilidad física se los impide.

**Mardoqueo** es un niño que no tiene amigos en el salón, porque para él todos son "nenas". A Mardoqueo le gusta estar con los adultos, es decir, con jóvenes de la pandilla, con "hombrecitos" y no con chinitos que por cualquier cosa dan quejas. En esas aventuras, ya fue detenido por la policía, durmió un fin de semana en la 30 con 12, al decir de un tío "lo cogieron con las manos en la masa" tocándole como pariente, firmar una fianza en ausencia de sus progenitores, para dejarlo en libertad. Dicen algunos, que en la jerga del Código del Menor se llama "menores infractores". Pero en el salón también está **Merardo**, un estudiante con déficit cognitivo, es un chico que no rinde en las asignaturas igual que los demás, su ritmo evoca el elogio de la lentitud, pero a los profes les exige mucha cuerda para poderlo entender y sobre todo para lograr que los 49 restantes, no alteren la tranquilidad alcanzada, mientras se le indica el trabajo al niño integrado.

Por su parte **Casabuenas, Feliciano, Michel y Estela, Ofelia y Fortunato** son un minúsculo grupo proveniente de la extinta familia nuclear, cuentan con unos padres que se preocupan por ellos, van al colegio, preguntan por sus estudios, les aportan lo necesario para hacer sus trabajos, siempre llegan bien bañados, con el uniforme pulcro, concurren a todas las clases, permanecen alborozados, se sobreponen a las situaciones disímiles, cumplen con sus deberes, saludan y practican el buen humor. De ellos no hay quejas, visitan al coordinador pero en misión distinta a las sanciones, no gustan de las groserías, hacen más tareas de las indicadas, consultan en internet, traen los trabajos en computador, sostienen cualquier discusión en clase. Con ellos el problema es de ritmo, unas veces se les ha colocado de monitores, pero ello no les gusta mucho por el desgaste que causa, otras veces hay que pasar por la pena de dejarlos un poco de lado, mientras los demás se adelantan.

La actitud de **Gloria** es muy similar a la de los hermanos Wright, la pasa echando globos en las clases, debido a que su padre la ha abandonado, su madre es bebedora de trago, el padrastro ha intentado abusar sexualmente de ella, y las clases no la motivan, porque no le ayudan a resolver tan complejas ecuaciones. Pero **Estrella** no se queda atrás, sus compañeros lo llaman cariñosamente la astronauta, está de cuerpo presente en el salón, pero "vive en las nubes", varias veces ha intentado suicidarse; a causa de no hallarle sabor a la vida y por la carga de problemas tan intensa, sin embargo, arguye que el colegio es un escape, precisamente porque en él puede desahogarse peleando, gritando, haciendo sufrir a los profes y compañeros, llamado la atención para que la consientan; en fin, haciéndole trampa a tan macabra idea que le ronda en la cabeza. **Soledad** por su parte, permanece aislada, ausente de sugestivas conversaciones de sus compañeros, costumbre que replica en la casa, lugar donde comparte la jornada contraria al estudio con un perro y en las noches, en medio del sueño, interactúa con su padre.

Debería seguir enunciando la situación de cada estudiante del curso, para mostrar cómo los niños, niñas y jóvenes beneficiarios del Derecho a la Educación, están lejos de sentirse sujetos de la misma, porque las penurias del diario vivir los asfixia, les trastoca el pensamiento, les quebranta las emociones y los obliga a ser ellos mismos, a pesar de la escuela. Esos niños y niñas encarnan las secuelas de la violencia, corroboran la tesis del William Ospina al observar: "*hoy los colombianos somos víctimas de los tres grandes males que echaron a*

*perder a Macondo: la fiebre del insomnio, el huracán de las guerras, la hojarasca de la compañía bananera," huelga decir, la empresa cocalera.*

Expuesto de otro modo, la peste del olvido, la locura de la venganza, la ignorancia de nosotros mismos es lo que nos ha hecho incapaces de resistir a la dependencia, a la depredación y al saqueo; no obstante, me dispongo a terminar este relato, no sin antes reconocer, que en medio de fuertes oleadas de halitosis, provocadas por la subvaloración del cuerpo y la desnutrición, entre aires cortados por la flatulencia, que produce la malnutrición y el hambre, porque éstas también huelen, inmersos en el corazón de la inteligencia de niños, niñas y jóvenes, que pulula por doquier junto al trabajo diligente aunque desgastador y vilipendiado de maestros y maestras, bajo la presión del Estado neo-regulador y de sus políticas fiscalistas, con hechos más o hechos menos transcurre la vida en cualquier escuela o colegio público macondiano, sin que la sociedad sea sensible con ello. *"Esas personas que se ignoran, -asevera Borges- están salvando el mundo"*.

Pero el aula también confirma la invocación de santos, santas y de científicos como la de Piaget, pidiéndoles la iluminación acerca de la comprensión en estos estudiantes bogotanos a través de sus teorías del desarrollo intelectual, moral y biológico. El tiempo pasa, los pupilos no se detienen y la respuesta no llega tan rápida del cielo como es de esperarse. Pero, como dicen los abuelitos que acompañan a los escolares, *"Dios no desampara a quien crió"*. En esa angustiada e inquebrantable búsqueda, concurren los vivos, los estudiosos del asunto, para decir, mire profe: *"La televisión desordena las secuencias del aprendizaje por edades y etapas. El problema de fondo -sigue hablando el filósofo- es cómo insertar la escuela en un ecosistema comunicativo"* porque, *"la escuela encarna y prolonga, como ninguna otra institución, el régimen de saber que instituyó la comunicación del texto impreso"*<sup>106</sup>

La respuesta de Jesús Martín Barbero no me tranquiliza, al contrario me deja en vilo -expone la maestra-, entonces procedo a encomendarme a Kohlberg intentando comprender el asunto de la moral, y preciso que me encuentre con Carol Gilligan, para quien los estadios y los niveles *preconvencional, convencional y postconvencional*, ingenidados por este psicólogo fueron valiosos en su época, en su contexto y ahora no son más que un referente histórico, para este complejo mare mágnum escolar macondiano, que tiene más explicaciones por la teoría del Caos y la Complejidad, que por cualquier otro arista. Pero Barbero sigue desconcertando al profe al revelarle: lo verdaderamente revolucionario en la televisión es que ella permite a los más jóvenes estar presentes en las interacciones entre adultos. *"Es como si la sociedad entera hubiera tomado la decisión de autorizar a los niños a asistir a las guerras, a los entierros, a los juegos de seducción, los interludios sexuales a las intrigas criminales"*.

En todo caso, concluye la maestra, queda en evidencia que en el análisis de las políticas públicas educativas merecen especial interés los sujetos de la educación, es decir, los estudiantes, toda vez que ellos y ellas son el centro del proceso educativo, tal como lo sentenció el *paidocentrismo*. Queda también en el banquillo, la tesis de Katarina Tomasevski,

<sup>106</sup> BARBERO, Jesús Martín. *"Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. En: Comunicación- Educación: una relación estratégica.* Santafé de Bogotá: DIUC, Revista Nómadas N° 5, sep/96- febrero/97, pp 10-22

cuya trama central se inclina porque la institución es la que debe adaptarse a l niño y a la niña y no ellos y ellas a la institución. Igualmente, hay que plantear que la *Bogotá sin indiferencia* "no puede imaginarse la realización del Derecho a la Educación sin la protección de los Derechos Humanos, Profesionales, Sindicales y Económicos de los Educadores" <sup>107</sup>

Y cierro mi perorata hipotetizando, prosigue en el relato, que mientras no haya una política pública que dirija la enseñanza, el aprendizaje, el diseño de las aulas y los ambientes escolares, la cualificación y formación de los maestros, maestras y directivos docentes, la distribución de los tiempos y espacios, reduciendo el número de estudiantes por salón y aumentando las aulas, teniendo en cuenta las características psicológicas y socioculturales de los estudiantes que hoy asisten a la escuela, será muy difícil, casi inútil insistir en una educación de calidad y en la vivencia de los derechos humanos; no obstante, estas condiciones adversas convocan a los maestros y maestras en su sabiduría a innovar, a experimentar, a ir más allá de la lúgubre expresión: "uno hace lo que puede con estos niños".

En otras palabras, a ingeniar una nueva escuela, un colegio a imagen y semejanza de los niños, niñas y jóvenes, sobre la base del acumulado histórico. "Todavía nos queda un país de fondo por descubrir en medio del desastre, una Colombia secreta que ya no cabe en los moldes que nos habíamos forjado con nuestros desatinos históricos" asegura García Márquez en su carta: *La patria amada aunque distante*. Entre tanto, Simón Rodríguez levantaría su voz desde ultratumba para bosquejarnos la disyunción: *O inventamos o erramos*". Nuestro Nóbel culminaría con broche de oro reconociendo, que "Colombia está aprendiendo a sobrevivir con una fe indestructible, cuyo mérito mayor es el de ser más fructífera cuanto más adversa".

Ser más fructíferos y fructíferas en cuanto más adversa sea la situación, en estos momentos de crisis, es el reto. Pero como lo explicita el reciente fallecido profesor Gutiérrez Girardot, citando a José Luis Romero <sup>108</sup>, las crisis no son la culminación de un proceso, como siempre se piensa, sino "los momentos, en que empieza a imponerse algo nuevo en la sociedad" <sup>109</sup>. Ese algo nuevo, lo tenemos en las aulas de clase y lo que se ha descrito son apenas síntomas; la pregunta culminante sería: Y ¿"si no somos los educadores quienes tomamos la delantera en su comprensión y transformación, entonces quién, y si no es ahora cuándo?"

### 3.4.8 LAS MAESTRAS, MAESTROS Y DIRECTIVOS

En el abordaje del currículo y en la historicidad de la escuela, los maestros son protagonistas de primer plano. Tangencialmente, dijimos que el currículo data de la Grecia Antigua, pasando por la educación homérica, la clásica y la helenística, de la cual habla el profesor Jaramillo Uribe. <sup>110</sup> En esa época y ese lugar, los *paidólogos*, en la ciudad referida y los

<sup>107</sup> TOMASEVSKI, Katerina. *El Derecho a la Educación en Colombia*. En: Revista Educación y Cultura N° 65. Bogotá DC, Junio / 2004, p. 40.

<sup>108</sup> ROMERO, José Luis. *Latinoamérica: las ciudades y las ideas*. Medellín: Universidad de Antioquia, 1999.

<sup>109</sup> GUTIÉRREZ GIRARDOT, Rafael. *Insistencias*. Santafé de Bogotá, Editorial Ariel S.A. 1998, p. 264

<sup>110</sup> JARAMILLO URIBE, Jaime. (1990) *La pedagogía griega*. En: *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*. Bogotá DE: Fondo Nacional Universitario, p. 19

*libertos cultos* en Roma, surcaron el terreno de la cultura con las primeras prácticas educativas.

En lo atinente a la escuela colombiana, sabemos por *Crónica del desarraigo*<sup>111</sup> que Agustín Joseph de Torres, fue el maestro iniciador de la primera escuela pública de Santa Fe de Bogotá, la escuela Pública de las Primeras Letras de San Carlos, anexa al Colegio Mayor y una de las cinco del virreinato al lado de las escuelas anexas de Tunja, Cartagena, Pamplona y Popayán. Conforman el ramillete de maestros pioneros, Juan de la Cruz Gastelbondo y Melchor Zerón<sup>112</sup>. De ahí en adelante, pasando por Dimitas Arias, Manjarrez y Zeferino Guadalete,<sup>113</sup> hasta llegar a los expedicionarios, la lista es interminable; destacándose, en todo caso, que la presencia de la mujer es preponderante, aunque la historia de Bronce no registre el peso femenino en "*ese largo río que avanza mezclándose con todo*" como diría Sartre, al disertar acerca de la historia de vida.

Respecto a Nuevo Horizonte y con base en la sistematización de las experiencias, hemos aludido a unos maestros y maestras *intelectuales, trabajadores de la cultura, prácticos educativos, profesionales reflexivos, innovadores, problematizadores, sujetos políticos, fronterizos* y hasta *anfíbios culturales*, tipologías evidentes en el día a día de las prácticas pedagógicas. Pero esta genealogía realizada con los cristales de las pedagogías críticas, es muy singular, al lado de otras taxonomías como la de Agustín Nieto Caballero, hecha a comienzos del siglo XX, matizando los maestros *heróicos*, "*mitad anacoretas y mitad apóstoles en acción*"; los *pintorescos*, "*fósiles con el rótulo del año en que terminaron su formación, que no conservaban ni siquiera los conocimientos utilizados el día de los exámenes de grado*" y los *maestros tropicales*, los *latinistas*, los *funebres* y *taxis*.

La tipologización de Nuevo Horizonte, aunque no es la regla general, dista de los hallazgos encontrados en Bogotá en el año 1997 por Arturo Alape<sup>114</sup>. El autor del Bogotazo, en su investigación encontró, con el auspicio informativo de profesores y estudiantes, 19 *posibles tipos* de maestros a saber: *comprometidos*, quienes aman su labor; los maestros *no comprometidos*, limitados a dictar sus clases y nada más; el *indiferente*, preparador y dictador de clase; el maestro *isla*, sólo se ve en el aula sin frecuentar los demás escenarios de la institución; el maestro *fantasma*, aparece de vez en cuando y desaparece rápidamente; el *sabelotodo*, muy solemne, subestimador de los demás y siempre se auto-atribuye tener la razón.

Los resultados de la sistematización de las 7 experiencias, contrastan con una tipificación de los *profesores*, realizada por algunos estudiantes y publicada por un periódico matutino, en la

<sup>111</sup> MARTÍNEZ BOOM, Alberto y otros (1989). *Crónica del desarraigo. Historia del maestro colombiano*. Bogotá DE: editorial Magisterio.

<sup>112</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ DC (2005) *Viajero(a)s y no emigrantes. Travesías y sentidos locales. Memorias de maestros y maestras*, P.21.

<sup>113</sup> ECHEVERRY, Jesús Alberto. (1984) "*Historias de Maestros*". En: *El Movimiento Pedagógico*. Bogotá: CEID-FECODE, Revista educación y Cultura N° 1, p.p. 45-51.

<sup>114</sup> ALAPE, Arturo. (1997) *Los posibles perfiles del maestro*. En: *Escuela y ciudadanía*. Revista Educación y Ciudad N° 3. IDEP, Bogotá, pp 40-47.



cual denotan: *los profesores revolución por dentro, los sicóticos, los perfectos idiotas, los perversos, los socráticos, los gocetas, los macrobióticos y los degenerados absolutos.*"<sup>115</sup> Más aún, deja en cuestión la aseveración del profesor Rafael Flórez, al asegurar que el maestro que tenemos "*es el maestro que merecemos, es el maestro que ha demandado la sociedad y que no hace más que cumplir su función, objetivamente asignada. La actividad no inteligente está institucionalizada oficialmente, en el país desde hace muchos años.*"<sup>116</sup>

La praxis de los sistematizadores, deja divisar la imagen de un adagio Chino, en el que se lee: "*hasta que los leones no tengan sus propios historiadores, las historias de cacería seguirán glorificando al cazador*". Esto es, hasta que los propios maestros y maestras no nos detengamos a examinar nuestras prácticas pedagógicas, a cuestionarlas, a redimensionarlas y a escribir sobre ellas, los intelectuales de centro seguirán escribiendo por los intelectuales de frontera. ¿Si Agustín Joseph de Torres Patiño pudo escribir el primer abecé titulado: *Cartilla Lacónica de las cuatro Reglas de la Aritmética Práctica*, eso sí después de solicitar durante 20 años aumento, de salir y luego de sobrevivir a las urgencias lloradas y al silencio obligado, por qué los actuales docentes no?

Los relatores de las experiencias del Fogoncito, nos acercamos a la concepción de Nicolás Buenaventura, el cuentero, quien parte de reconocer que hay profesionales colombianos, dentro de los cuales estamos los educadores, que saben y saben que saben, esos son los sabios, por consiguiente hay que seguirlos. Hay los y las que *saben y no saben que saben*, es decir, los dormilones, a quienes se deben despertar. También están los y las que *no saben y saben que no saben*, ellos y ellas son investigadores, que requieren ser guiados. Pero no escapan esos que *no saben y no saben que no saben*, los que representan *peligro público* y cuya solución está en evitarlos. Tampoco se disgregan los *super-ocupados*, los *despistados* y los que posen *sobre-aprendizaje*, según lo reza uno de los relatos.

Los maestros y maestras en general, somos sujetos de saber, personas que reflexionamos sobre las prácticas; no obstante, "*de todo hay en la viña del señor,*" del señor Estado, por el mismo lugar que históricamente ha ocupado la educación. A mediados del siglo XX, por ejemplo, Joseph Louis Leuret, en su trabajo, *Economía y Humanismo, Informe sobre educación*, llamaba la atención respecto al abandono de la profesión del magisterio: "*La situación creada al profesorado desde el punto de vista material y moral es tal, que las personas dotadas de algún valor intelectual, moral y humano buscan y encuentran en otras profesiones el empleo de sus cualidades*". A su turno, Flórez añade a este juicio del padre Leuret, que hoy día los profesionales menos afortunados de diversas áreas, se refugian temporalmente en el ejercicio de la docencia, mientras encuentran un empleo más afín a su profesión. Ahí, en esa circunstancia y probablemente en la talanquera abierta por el Decreto 1278 del 2002, podrían encontrarse los profesionales *peligro público*.

<sup>115</sup> Citado por GONZÁLEZ B., José I. (1999) *El gobierno escolar. Hacia una pedagogía de la participación*. Bogotá DC: Universidad Nacional Abierta y a Distancia, p. 177

<sup>116</sup> Ver también: FLOREZ OCHOA, Rafael y otro. (1985) *Modelos Pedagógicos y formación de maestros*. En: La educación de los educadores. Revista Educación y Cultura N° 7, CEID/FECODE, Bogotá, 1986, p.6-12. *Características fundamentales del saber pedagógico de los maestros de educación privada*. Medellín: U. de Antioquia, 1986; *El saber pedagógico del profesor en Medellín*. Medellín: U de A.

El profesor Fernando Vásquez<sup>117</sup> establece otra caracterización, con cuyos contenidos existe simpatía en algunos maestros y maestras del Fogoncito, particularmente de los sistematizadores, porque ven reflejados allí los rostros de muchos de sus colegas. De este trabajo se subrayan: el maestro *partero, pastor, artesano o escultor, estrella polar, anfitrión, actor, ladrón de fuego, puente o escalera, guardián de la tradición y el maestro oráculo*.

Este recuento nos lleva a colegir, en primer lugar, que el maestro y la maestra, cuya radiografía hace parte de la sistematización de nuestras experiencias, de manera directa e indirecta, es una persona, un sujeto *sentipensante* -trayendo a la memoria la expresión de Eduardo Galeano- es un agente del currículo tanto de centro como de *frontera*. En este sentido, la investigación reclama, que más allá de los apellidos foráneos que se le coloquen, es importante que la sociedad y los mismos docentes, reconozcamos que somos intelectuales y profesionales reflexivos y transformadores de nuestras propias prácticas; que esas manifestaciones conductuales no recogen los deseos, ni los avatares, ni las luces ni las sombras de un cuerpo complejo. En muchas de las caracterizaciones no pesa la capacidad que tiene el maestro y la maestra para anidar en el arco iris, tampoco la de hacer llover en el poema, menos aún, la de comprender que es como el agua que posibilita el milagro de que el árbol tenga flor.

Las experiencias del Fogoncito, reafirman el planteamiento de Calonge y Quiceno, hecho en todo el fulgor del Movimiento Pedagógico, aduciendo que las experiencias marginales de los educadores colombianos estaban aún por escribirse. Al maestro marginal, lo veían como aquel que *"está al borde de otro saber...el que no tiene reparos en aceptar que hay muchas cosas que no conoce... está siempre dispuesto a aprender... intuye que el niño es un creador...inova y ensaya a pesar de ser cuestionado por sus compañeros, alumnos y padres de familia o la propia institución escolar...no reproduce el texto, ni el pensum, ni los saberes que le fueron transmitidos en su formación...es adulto sin dejar de ser niño...son los maestros que existen precisamente como reacción frente a las medidas tomadas por el Estado"*<sup>118</sup>. El maestro marginal entonces, no es el sujeto excluido sino aquel que forja *alternativa cultural*, que hace *resistencias*, que se determina como *profesional reflexivo*, que se auto-reconoce como intelectual que produce conocimientos, que los pone en circulación e incluso que va más allá del borde.

El recuento nos instala en segundo lugar en la lógica del maestro *marginal*. Retomando los relatos de los *microcentros, Gestión de reciclaje, conflicto, participación, lectura y escritura*, el maestro y la maestra *marginales* no son los pedagogos que han pasado de asumir el currículo como un *listado de contenidos*, a verlo como un *conjunto de actividades necesarias*

---

<sup>117</sup> VÁSQUEZ R Fernando. (2000) *Analogías en búsqueda de la comprensión de ser Maestro*. Bogotá DC: Universidad Javeriana. Facultad de Educación.

<sup>118</sup> CALONGE, Patricia y QUICENO, Humberto. (1983) *El maestro marginal. Una historia por escribirse*. En: *La crisis de la educación pública*. Bogotá DE: CEID/FECODE. Revista Educación y cultura N° 2, pp. 64-67.

para impartir una determinada enseñanza, tal como lo discute Carlos Augusto Hernández<sup>119</sup> al irrumpir en la Reforma Curricular, el Cientifismo y la Taylorización de la educación.

### 3.4.9 DIRECTIVOS DOCENTES ENRARECIDOS

Dentro de la referencia al currículo, no se puede dejar por fuera el rol del directivo docente. Guillermo Bustamante, en una referencia que hace sobre la evaluación en el Distrito, recuerda: “*De una evaluación centrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como núcleo educativo de la calidad de la educación, se ha pasado a una visión más sistémica, que enfatiza el contexto y la gestión institucional*”<sup>120</sup>. La génesis de esta política, se remonta a la *Declaración Mundial de Educación para todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, acontecimiento que tuvo lugar en Jomtiem, Tailandia en 1990<sup>121</sup>.

Allí, se plasmó el mandato de concentrar la atención en el aprendizaje, aumentar los servicios de educación básica de calidad, poner atención a las adquisiciones y resultados del aprendizaje real, aplicar sistemas de calificación de sus logros, y se enfatizó también, en que el servicio de educación básica para todos, depende de un compromiso y una voluntad política, seguida de adecuadas medidas fiscales y reforzada por reformas políticas y fortalecimientos institucionales.

Este fantasma de la recomposición capitalista que ha recorrido el mundo, reorientó el quehacer del directivo docente, despedagogizándolo y llevándolo a una práctica instrumental; por estos lados, es muy difícil encontrar el *profesional práctico reflexivo*, porque las tareas de la administración no le dan tiempo y ello ha afecta notoriamente la vida en la institución. El directivo docente le apuesta al *currículo normatizado*, al currículo de *centro*, no al de *frontera*; tan notoria es la situación, que Casassus atribuye la centralización curricular a “*la forma que tuvieron los estados latinoamericanos para constituirse en nación*”. En expresiones de Pierre Bourdieu, estamos hablando de la teoría de la *Reproducción*.

La educación para la emancipación se aleja cada vez más, con ese esquema de gestión gerencial, burocrático; entre, otras cosas, porque -lo dice Aguerrondo- “*los sistemas de gestión no han pasado del modelo artesanal al modelo de gestión profesional... los sistemas de gestión y administración que todavía sobreviven son los que acompañaron a surgimiento de los sistemas escolares y responden, en la gran mayoría de los casos, a modelos de organización institucional preburocráticos*”<sup>122</sup>.

<sup>119</sup> HERNÁNDEZ Carlos Augusto. (1983) *Reforma curricular: Cientifismo y la taylorización*. En: *La crisis de la educación pública*. Bogotá DE: CEID/FECODE. Revista Educación y cultura N° 2, p. 35.

<sup>120</sup> Citado por BUSTAMANTE ZAMUDIO, Guillermo y DIAZ M. Luis G. (2003) *Factores Asociables al desempeño de los estudiantes*. Bogotá D.C: Universidad Nacional de Colombia, p. 56

<sup>121</sup> DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS. En: Revista Apuntes Educativos N° 1 noviembre de 1990, la Paz Bolivia, pp 10-13.

<sup>122</sup> Citado por MAGENDZO K., Abraham. *Curriculum. Educación para la Democracia en la Modernidad*, p. 95.

Mientras que las voces de los maestros y las maestras defensores de lo público y de nuestro oficio clamamos por la innovación, por la transformación social, por la construcción de currículos pertinentes, por el lugar de la pedagogía y la política, gran número de directivos docentes y administraciones resguardan las políticas de sesgo economicista, mandan en vez de persuadir -como diría Hannah Arendt- al discernir sobre la política. Algunas investigaciones realizadas en América latina, indican que la ausencia de un directivo docente académico, pedagogo, investigador e inteligente emocional, ha contribuido con la baja calidad educativa. Carlos Miñana, *En el Vaivén de la hamaca*, demuestra la manera como el directivo docente del modelo de *gestión* pasa su tiempo en la institución y fuera de ella en reuniones y cumpliendo con tareas que no son de corte pedagógico ni didáctico. Parodiando a J. Lennon, se diría que la dirección es algo que pasa, mientras el directivo docente está ocupado haciendo otras cosas.

El directivo docente de Nuevo Horizonte, pese a ser buena persona, a veces jovial, respetuoso y flexible en determinadas circunstancias, ha incorporado en su labor toda la política de la escuela competitiva, no escapa a la tentación de actuar más como administrativo que como pedagogo, no obstante tener como formación natural la pedagogía y haber adquirido lo administrativo, por la senda del ascenso, su quehacer se ha enrarecido. Nuestro directivo docente, requiere ser un excelente lector para engrandecerse, un sobresaliente escritor que dibuje lo que piensa el alma, un agente autónomo y no heterónimo, un ser que entienda la participación como la toma de decisiones consensuadas, un sujeto que comprenda que la democracia implica el reconocimiento del otro como persona y como profesional singular, un investigador que de cuenta del conocimiento psicológico y sociocultural de sus estudiantes, del entorno y del mundo, un *práctico reflexivo*, un directivo constructor de políticas y no ejecutor de normas, un intelectual de frontera, un hombre y una mujer que no se proclamen funcionarios sino profesionales de la educación, un colega que no se sienta añejo, ni cansado sino que despierte ese niño, esa niña, esa juventud que lleva por dentro. Otra dirección docente es posible, es hora de dar el paso, "*un viaje de mil millas comienza por un paso*".

La experiencia de Microcentros, es una pista para seguir el viaje. "*Para lograrlo -apuntala una maestra- se requiere un proceso de aprendizaje tal, que conduzca al directivo docente y al docente a reconocerse como persona, como pedagogo, como investigador, como intelectual y como sujeto constructor de políticas educativas, más que como ejecutor de las mismas. Nosotros reiteramos, que así cuantitativamente los docentes seamos minoría en la comunidad educativa se requiere iniciar con ellos y ellas cualquier proceso de trabajo*".<sup>123</sup>

Las actuaciones tanto de maestros como de directivos y del personal administrativo, tienen mucho que ver con lo ético, lo político y lo filosófico. Si embargo, señala Foucault -pedagogo crítico regeneracionista, al decir de Kemmis- "*el problema ético, social y filosófico que se nos plantea hoy no consiste tanto en liberar al individuo del Estado y sus instituciones, cuanto liberarnos a nosotros mismos del Estado y del tipo de individualización que este conlleva*".<sup>124</sup> Lo primero que hizo Henry David Thoreau, para enseñarnos la

<sup>123</sup> MELO, Vilma E. *Ibidem*.

<sup>124</sup> Citado por MARTÍNEZ BOANFÉ, Jaime. *Poder y conciencia*. En: Tendencias educativas hoy. Barcelona, España, Cuadernos de pedagogía N° 253, p. 80.

desobediencia civil, fue alterar el orden de sus nombres y ello le llevó a elucubrar la siguiente expresión: *"en la mañana nos bautizan; al mediodía, el sol ha borrado nuestro nombre; al atardecer, quisiéramos bautizarnos nosotros"*. Nuestra historia magisterial está muy ligada con este proceso, fuimos bautizados en la normal y rebautizados en la universidad como pedagogos, los fuertes soles del neoliberalismo han querido borrar ese nombre de pila, pero todavía podemos hacer mucho: bautizarnos con los nombres hallados en el Fogoncito y hacer honor a ellos.

Nada más apropiado para el cultivo de estos deseos, que el modelo pedagógico en el cual se fincan las esperanzas de un representativo grupo de maestros, estudiantes y padres de familia. *"El modelo -en palabras de otra maestra- "plantea la formación de personas gestoras de su propio conocimiento, emancipadoras, libertarias, autónomas, capaces de tomar decisiones, transformadores de su entorno, capaces de resolver sus conflictos, concededores de sus deberes y sus derechos, con capacidad de afrontar la realidad, en otras palabras es un modelo que busca dimensionarse plasmando sus intenciones especialmente en el currículo oculto"*<sup>125</sup>

Dentro de la dinámica curricular, no escapa a la mente de los sistematizadores la loable postura de los maestros y la directora de Rural Horizonte, cuando la SED, obedeciendo los cánones del MEN ordena retirar a los maestros mal llamados de apoyo. Así lo narra la maestra que acabamos de citar: *"Hay que destacar aquí también la importancia del profesor consecuente con la educación pública y la solidaridad en el desarrollo de la labor docente para hacer que los niños y niñas del Distrito Capital reciban la mejor educación de sus profesores, como lo hicieron los profesores de la sede C al defender el proyecto, al no permitir el traslado del profesor Jairo Rojas, quien debía salir desplazado por el famoso parámetro y aumento de la jornada laboral"*<sup>126</sup>

### 3.4.10 PADRES DE FAMILIA

Otro de los estamentos importantes de la comunidad, lo configuran los padres y madres de familia; quienes, como es natural, tienen gran influencia en los procesos de desarrollo integral de los estudiantes, resaltando especialmente los procesos formativos y educativos que le competen a la escuela. *"Haciendo una corta caracterización de los padres y madres de familia que hacen parte de nuestra institución -asevera Cárdenas- podemos mencionar que entre ellos se viven unas problemáticas bastante preocupantes que vienen a empañar el "normal desarrollo de sus hijos"*<sup>127</sup>

---

<sup>125</sup> CÁRDENAS, Luz Ángela. (2005) *Interpretación del currículo desde la práctica educativa de los docentes*. Bogotá DC: IED Nuevo Horizonte. Documento de trabajo elaborado en el proceso de sistematización.

<sup>126</sup> *Ibidem*.

<sup>127</sup> CÁRDENAS, Luz Ángela. (2005) *Padres de familia*. Bogotá DC: IED Nuevo Horizonte. Documento de trabajo elaborado en el proceso de sistematización.

Las familias de los educandos, provienen de barrios cercanos a Buenavista y de zonas rurales de algunos departamentos del país. "Se observan -prosigue la docente- *problemáticas importantes como: pobreza, alcoholismo, drogadicción, y entre otras, la violencia intrafamiliar que es uno de los mayores problemas que enfrentan los niños de nuestra comunidad*". Son padres y madres de familia de una comunidad, en donde muchos no han cursado la educación media y algunos no han terminado la básica; salvo excepciones de quienes ya tienen alguna carrera técnica para su ejercicio laboral, ya que los primeros generalmente se desempeñan como ayudantes de construcción, conductores de transporte o celadores (en el caso de los hombres) y empleadas domésticas o de las empresas de flores (en el caso de las mujeres). Un alto porcentaje de sus hogares son atendidos por madres cabeza de familia y muy pocos mantienen el esquema de familia nuclear.

En la historia de la vida institucional que nos atañe, han sido muy pocas las veces en que se hace explícitamente visible la participación de los padres y madres de familia en el desarrollo de la institución; empero, se pueden mencionar aquellos momentos importantes en que colaboraron en la construcción de las diferentes sedes, con gran sentido de pertenencia y colaboración, mostraron interés y participaron en algunos proyectos pedagógicos, tal como se ratifica en las experiencias sistematizadas y en *Rastros y rostros de Nuevo Horizonte*.

*De otra parte, en estos procesos que históricamente se relatan, podemos decir que en la mayoría de los casos, los padres de familia brillaron por su ausencia, pues en algunos apartes se destaca la falta de interés hacia sus hijos e hijas y los procesos en la institución educativa.*

*"Una de las mayores problemáticas que enfrenta la institución escolar -reza el relato- es la falta de interés por parte de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos/as, ya que no se preocupan porque los niños/as cumplan con los deberes de la institución o tengan los materiales requeridos. Además, no acuden al llamado de los docentes en las citaciones, en ocasiones solamente se limitan a matricular"*<sup>128</sup>.

Ahora bien, la interpretación de la insuficiente presencia de los padres de familia en la institución, no da cuenta de la medida de su intervención en los procesos formativos de los retoños; pues está dada en las acciones implícitas que hacen parte de la vida cotidiana de los estudiantes, hace presencia en el *currículo oculto* y en el *currículo real*, jugando un papel importante en la construcción de valores, ideologías, formación de actitudes, desarrollo de capacidades personales y en la construcción de los proyecto de vida.

Finalmente, digamos con el Quijote: "si este caballo nos trajo hasta acá, seguramente nos devolverá a tierra." Si este análisis ha puesto en evidencia la capacidad, el talento, la fecundidad y la vida de unos maestros y maestras, entonces es porque otra educación es posible.

---

<sup>128</sup> CÁRDENAS, Luz Ángela. (2005) *Desarrollo de procesos en lectura y escritura*. Bogotá DC: IED Nuevo Horizonte. Documento de trabajo sin publicar.

## Sistematizadores

**JOSÉ ISRAEL GONZÁLEZ BLANCO.** Normalista. Trabajador Social U. Nacional, Pedagogo Reeducador. Magíster en Educación con énfasis en comunidad UPN, Diplomado en Derechos Humanos; maestro de escuela rural y urbana. Trabajador Social de la institución desde 1998.

**ADALGIZA LUNA MOSQUERA.** Chocoana. Licenciada en Educación Preescolar Universidad de San Buenaventura. Magíster en Estructuras y Procesos de Aprendizaje Universidad Externado de Colombia; 17 años de experiencia docente con Preescolar y Primaria. Proyecto de Investigación en la Enseñanza de la Lectura y la Escritura, Profesora universitaria programa de profesionalización docente Universidad Cooperativa de Colombia.

**ANA LAURENZA BERNAL GARCIA.** Licenciada en Pedagogía Reeducativa, Especialista en Edumática. Integrante de La Expedición Pedagógica Nacional, Coautora del libro: *Caminantes y Caminos*, Expedición Pedagógica en Bogotá.

**LUZ ÁNGELA CÁRDENAS.** Licenciada en Educación Preescolar Universidad Pedagógica Nacional. Master en Investigación Educativa Instituto Central de Ciencias Pedagógicas ICCP. Docente IED Nuevo Horizontes 10 años.

**JAIRO CASTRO BALLESTEROS.** Maestro en Artes Escénicas U. Distrital, Licenciado en Educación Básica Primaria U. Monserrate. Especialista en Pedagogía U. El Bosque, Especialista en Metodología del Aprendizaje del Español como Lengua Materna U. Distrital.

**OLGA LUCIA PARDO ANGARITA.** Maestra de Educación Preescolar. Licenciada en Básica Primaria con énfasis en Educación Artística. Master en Investigación Educativa (ICCP- Cuba); Integrante de La Expedición Pedagógica Nacional; Integrante de La Expedición Pedagógica Nacional, Coautora del libro: *Caminantes y Caminos*, Expedición Pedagógica en Bogotá. Proyectos de Investigación en curso: "La dimensión Comunicativa en el Preescolar" "Entrelazándonos Articulación Preescolar – Primera Infancia". Práctica docente en Preescolar y Primaria 25 años.

#### 4. LA ESCUELA: EXUBERANTE COMPLEJIDAD DE INTERACCIONES HUMANAS

Dos hombres, ambos enfermos de gravedad, compartían el mismo cuarto de hospital. A uno de ellos se le permitía sentarse durante una hora en la tarde, para drenar el líquido de sus pulmones. Su cama estaba al lado de la única ventana de la habitación. El otro, tenía que permanecer acostado de espaldas todo el tiempo.

Conversaban incesantemente todo el día y siempre hablaban de sus esposas y familia, sus hogares, empleos, experiencias durante sus servicios militares y sitios visitados en las vacaciones. Todas las tardes el paciente ubicado al lado de la ventana, se pasaba el tiempo relatándole a su compañero de cuarto lo que veía. Con el tiempo el compañero acostado de espaldas -que no podía asomarse a la ventana- se desvivía por éstos periodos de una hora durante los que se deleitaba con los relatos de las actividades y colores del mundo exterior.

La ventana -según su compañero- daba a un parque con un bello lago. Los patos y cisnes se deslizaban por el agua, mientras los niños jugaban con sus botecitos a la orilla. Los enamorados se paseaban tomados de la mano, entre las flores multicolores, en un paisaje con árboles majestuosos. En la distancia, se divisaba una bella vista de la ciudad.

A medida que el paciente cerca de la ventana, describía todo ésto con detalles exquisitos, su compañero cerraba los ojos e imaginaba un cuadro pintoresco. Una tarde, le describió un desfile que pasaba por el hospital y aunque él no pudo escuchar la banda, lo pudo ver a través del ojo de la mente, mientras su compañero se lo describía.

Pasaron los días y las semanas y una mañana, la enfermera al entrar para el aseo matutino, encontró el cuerpo sin vida del paciente cuya cama estaba cerca de la ventana. Parecía haber expirado tranquilamente, durante su sueño. Con mucha tristeza avisó para que trasladaran el cuerpo. Al día siguiente, el otro paciente pidió que lo trasladaran cerca de la ventana. A la enfermera le agradó hacer el cambio y luego de asegurarse que estaba cómodo, lo dejó solo.

Con mucho esfuerzo y dolor, se apoyó en un codo para poder mirar al mundo exterior por primera vez. Finalmente, tendría la alegría de verlo por sí mismo. Se esforzó para asomarse a la ventana y lo que vio fue la pared del edificio de al lado. Confundido y entristecido, le preguntó a la enfermera qué sería lo que animó a su difunto compañero de cuarto a describir tantas cosas maravillosas que dijo haber visto a través de la ventana. A lo que ella contesta: Algunas personas deciden ver muros donde hay jardines y otras en cambio, deciden ver jardines donde hay muros.



#### 4.1. CONCEPCIONES DE CONFLICTO EN LAS EXPERIENCIAS: MUROS Y JARDINES

Tanto en la escuela como en la sociedad, el conflicto se puede concebir y atender básicamente de dos formas: como amenaza y como oportunidad. Siguiendo con la metáfora, como *Muro* o *Jardín*. De acuerdo con las ideas que posean los actores, se intentará evitarlo, minimizarlo, desconocerlo o negarlo, situación dominante en el sistema educativo en particular, donde predomina la noción tradicional, tecnocrática y conservadora del mismo; "*aquella* -escribimos en nuestro primer documento colectivo- *que lo califica como algo negativo, no deseable, sinónimo de violencia, disfunción o patología y, en consecuencia, como una situación que debe corregirse, y sobre todo evitar*<sup>129</sup>". En esta lógica, el conflicto y la disensión interna de una sociedad, sostiene Apple, "*se consideran inherentemente antitéticos al buen funcionamiento de un orden social*".

##### 4.1.1 EL MURO

En palabras de algunos eruditos en la materia y apoyados en el símil, el conflicto o *muro* se considera que ocurre cuando dos o más valores, perspectivas u opiniones son contradictorias por naturaleza o no pueden ser reconciliadas. De acuerdo con Hocker y William Wilmot, es la lucha expresada entre, al menos, dos personas interdependientes que persiguen objetivos incompatibles, recompensas escasas e interferencias del otro para realizar sus metas. También es visto como la situación en la que un actor (persona, comunidad, Estado, organización) se encuentra en oposición consciente con otro actor (del mismo o diferente rango) a partir del momento en que persiguen objetivos incompatibles (o así son percibidos), lo que los conduce a un enfrentamiento, oposición o lucha.

El conflicto como algo irreconcilable, incompatible y contradictor por naturaleza, no tiene una salida, se ve como algo negativo e intimidante. Ante esto, las acciones son de negación, no abordarlo, soslayarlo, evitarlo. En las experiencias de esta investigación, se observa que los conflictos que se vuelven *muros* se pueden dividir en *muros de tapia pisada*, *muros de hormigón*, *muros de los extramuros* y *muros de los intereses*.

##### 4.1.1.1 MURO DE TAPIA PISADA

La tapia pisada es una modalidad de construcción muy propia de comunidades agrarias y de urbanización naciente. La contextura es débil frente a fenómenos como el viento, el sol, la lluvia y los movimientos telúricos, porque su composición de tierra y barro no es consistente ante las embestidas naturales, humanas y de los animales. El muro, por consiguiente es endeble, construido artesanalmente, aparentemente fuerte, pero mirado desde su interior es deleznable y frágil.

---

<sup>129</sup> PACHÓN, Luz Mary y otros. (2005) *La pedagogía crítico social en el Fogoncito de Horizonte. Itinerario de un proceso*. Bogotá DC: Impresiones Artemisa, pp. 36-37.

La fragilidad, puesta en términos de relaciones de poder, simboliza el miedo a la confrontación, alude al no encontrar que lo que se es o se hace, vale y es digno de exponerse ante los demás. La fragilidad encarna sentir poca fortaleza frente a lo propio. Esta situación se evidencia en los momentos en que los maestros no han tenido oportunidad de mostrarse como sujetos de poder y de saber activos, o cuando son primiparos en enfrentarse entre pares al debate de las ideas, a atreverse a preguntar, a exponerse a los cuestionamientos y las críticas, desconociendo que ello hace parte de las vivencias, que *la falta de confrontación de las ideas debilita el pensamiento y estimula la mediocridad*, tal como lo enseñaba Julio Verne.

Esta actitud demuestra que los actores educativos no han comprendido aún, que sólo con la discusión de lo que se hace en el aula se enriquece la práctica educativa, se relativiza; que todos tenemos conocimientos y que únicamente en el intercambio de ideas nos volvemos más humanos, nos fraguamos trabajadores de la cultura, nos hacemos intelectuales de la educación, porque el papel del intelectual -parodiando a Michel Foucault- *estriba precisamente en un tipo específico de agitación que consiste sobre todo en la modificación del propio pensamiento y en la modificación del pensamiento de los otros*<sup>130</sup>. En nuestro caso, aludimos a maestras, maestros y directivos docentes, que requieren aprender de Zuleta, que *"en un debate seriamente llevado no hay perdedores, ya que quien pierde gana: sostenía un error y salió de él y esa es una ganancia; quien gana no pierde nada: sostenía una teoría que resultó corroborada..."*<sup>131</sup>

Un percance relativo al argumento anterior, lo expresa la primera y última directora que tuvo Rural Horizonte, al evocar la agenda de un taller, donde fue invitada una monja, desplazada de la ciudad de Medellín para "enseñarle" a los maestros del centro educativo "cómo trabajar por proyectos" y cómo en esa inolvidable sesión, según ella, *"los maestros y maestras, prácticamente boicotearon la exposición de la monja, con esa actitud de "sobrados" -pletóricos de sobreaprendizaje- recordando los conceptos de Cendales y Mariño -que en ocasiones muchos maestros suelen tener fluyendo comentarios como "esto es un irrespeto... todo eso lo sabemos... quien se cree esa monjita... yo eso lo hago en mi aula... y... etc."* Esos comentarios -relata la directiva docente- con cierta nostalgia, *"fueron la barrera que colocaron los educadores y con eso perdimos una oportunidad muy importante para la escuela, porque de haber acogido y desarrollado la propuesta, estaríamos muy lejos en cuanto a estrategias pedagógicas en el Rural y esta es una frustración que me llevo aún cuando me retire del magisterio"*<sup>132</sup>

Lo anterior coloca en evidencia cómo el maestro, al sentirse contrastado, expuesto, criticado, asume de una forma amenazante las críticas a las propias falencias. No las toma como oportunidades de aprendizaje y por lo tanto opta por retirarse, por desestimar, cuestionar aquello que le causa esa inquietud, en fin, por asumir el papel de *criticastro*, el cual determina Ingenieros en el *hombre mediocre*. No obstante, ese hecho desencadena un desequilibrio en los

<sup>130</sup> GARAVITO, EDGAR. *Tiempo y Espacio en el discurso de Michel Foucault*. Bogotá: Ediciones CARPE DIEM, 1991

<sup>131</sup> ZULETA, Estanislao. *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. FEZ, 1993.

<sup>132</sup> Apartes de la entrevista concedida por Esther Julia Ramírez de España, maestra fundadora de la escuela Rural Horizonte, luego directora de la misma y posteriormente rectora de la actual IED Nuevo Horizonte. Bogotá DC: mayo de 2005.

docentes que los transporta a redimensionar su quehacer. a poner en práctica la resistencia en términos de *alternativa cultural*. Entendieron los educadores con Bretch, que *"la mejor crítica a un río es construirle un puente"*, puente que hoy está puesto sobre el río de la cultura escolar. A ese primer tipo de maestros, se le conoce como los *pasajeros de la pedagogía*, mientras que maestros como los que exponen las experiencias son de *transformación*, tanto así que en un tiempo no muy lejano fueron capaces de escribirse uno a uno sus aciertos, dificultades y sugerencias para mejorar.

Conflictos como el que acabamos de ilustrar es relativamente blando en cuanto a su solidez, es decir, se puede penetrar el él sin el riesgo de quedarse ahí atrapado o de salir lesionados. Volviendo a la comparación con la tapia pisada, esos conflictos se pueden desaprender mediante el diálogo y la autorreflexión, tal como ocurrió y viene sucediendo en la praxis con los maestros y las maestras, sistematizadores, quienes están construyendo muros pero para ensanchar el espíritu.

#### 4.1.1.2. MUROS DE HORMIGÓN

Las limitaciones de diversa índole, que las instituciones escolares tienen relacionadas con la cultura y estructura institucional, no permiten el desarrollo de estrategias para salvar los escollos que el conflicto plantea. De tal manera, que éste queda bosquejado como amenaza, visto como un enorme muro de concreto que impide continuar un proceso y muchas veces es un elemento determinante en la sostenibilidad de una experiencia.

En Buenavista, por ejemplo, ingeniaron un proyecto de reciclaje y dentro de las proyecciones trazadas se pensó en llevar a la venta los papeles artesanales ya no solamente elaborados por los estudiantes, sino también por los padres de familia que quisieran integrarse en la formación de una microempresa, ampliando el proceso con una visión comercial, que generara en los estudiantes el desarrollo de sus capacidades tanto académicas como laborales y buscando trascender en la familia y en la comunidad, mejorando su calidad de vida. Pese a su estructura definida y a la viabilidad palpable, no tuvo eco por la ausencia de patrocinio económico, *"el que igualmente influye en el debilitamiento paulatino del proceso iniciado, ya que los desgastados implementos necesarios en esta labor no pudieron ser reemplazados y mucho menos multiplicados"*.<sup>133</sup>

Las formas tradicionales de hacer las cosas, la rutina, la norma, las jerarquías en la institución, se vuelven trabas que impiden sortear los conflictos. En cuanto a lo administrativo, no se concibe un trabajo mancomunado, colectivo, de pares. Es un sector vedado para lo colectivo, aunque las tremendas dificultades por las que atraviesa la escuela así lo requieran. En esto influyen las concepciones de autoridad y las visiones de administración que los directivos y maestros tienen. Se sigue considerando al maestro como *dictador* de clase exclusivamente, a pesar de que las normas ya le reconocen además de trabajar pedagógicamente en las aulas, las

---

<sup>133</sup> CARDENAS, Luz Ángela (2005). *Desarrollo de procesos de lectura y escritura en Buenavista*. Bogotá DC.

capacidades de orientador, director de curso, apoyo disciplinario, constituyente de órganos de coordinación como los comités de convivencia, académico y directivo.

Como ya se ha dicho en otro de los capítulos de este documento, la puesta en funcionamiento de la Ley 715, comprimió en gran parte los ensanchamientos realizados por los educadores del sector público. La fusión de los CED en una sola institución, regentada por un rector para las tres sedes y en todas las jornadas, el transe de los directores de escuela e incluso de rectores, nombrados hasta ese momento, a coordinadores con un número de estudiantes y una jornada laboral mayor en tiempo, espacio, actividades y responsabilidades e igualmente la implementación de medidas coercitivas en el manejo del tiempo y de los espacios con control externo, desconociendo la autonomía de las comunidades educativas expuesta tanto en la CPC como en la Ley 115 y en la ética de cada maestro-a y directivo, llevó a engendrar nuevas problemáticas y a avivar las que estaban latentes.

El traslado de la jornada de la tarde de Rural Horizonte a la sede principal, ha sido uno de los detonantes más potentes en la conflictividad en los últimos tres años. El nacimiento de esa jornada fue producto de la resolución de un conflicto de la comunidad con el Estado, reclamando los primeros el derecho a la educación, vulnerado por el segundo. Y fue precisamente una tutela instaurada por los estudiantes del nascente grado sexto, lo que garantizó la llegada de maestras y maestros, impidiendo la imposición de la jornada extendida, que por ese entonces hacía carrera en Bogotá y la cual fracasó con el paso del tiempo. Esa cultura de la lucha por la materialización de los derechos, tanto de los estudiantes como de los padres de familia y de los educadores, es una de las enseñanzas que ha chocada con algunas de las prácticas de la sede A, sobre todo en cuanto a la administración institucional se refiere.

Brunner sostiene que la educación es un foro de negociación y de intercambio cultural. En esa lógica -consigna una maestra-, *"los maestros que veníamos del Rural negociamos con el rector la descarga académica de una de las docentes de la sede C, como un apoyo en la parte disciplinaria a la coordinadora de la sede A, todo ello en aras del mejoramiento de los ambientes de enseñanza y aprendizaje. Por supuesto que cuando la directiva docente conoce de ésta situación no lo toma de la mejor manera, como "un apoyo", sino que lo asume como detrimento de su statu quo. Ahí, el Fogoncito sube la temperatura en las relaciones entre docentes, lo que a su vez estimula los tropiezos y contradicciones entre los grupos de estudiantes, exteriorizándose una sensación de caos y desorden"*.

Ante las circunstancias, viene una reunión de maestros dirigida por el rector, en la que se inscriben varias parejas de educadores para contribuir con la coordinación administrativa y disciplinaria, procurando hacer frente a la problemática. Se postularon las parejas y vino la votación, en la cual se confirmó a una docente y se votó por la colaboración de otra colega. Nuevamente, la posición de la coordinadora titular fue de rechazo y malestar, según la narración de una de las maestras de la jornada<sup>134</sup>. Acudiendo a las palabras de Zuleta, colegiremos que el poder confundido con el saber es una tragedia.

---

<sup>134</sup> ROJAS, Denis, PINZÓN, Esperanza y RAMÍREZ, Marta, El conflicto en el nuevo horizonte Jornada tarde 2004. p

Otra forma del conflicto como *muro de hormigón*, desde la perspectiva de la cultura y estructura institucional, es la actitud común que la administración escolar hace al responsabilizar al docente de todas y cada una de las acciones de los estudiantes, que en el caso del bachillerato, aún es más notorio puesto que las adversidades en el manejo de los jóvenes, por su momento vital y por su situación familiar, personal y social, son más explosivas. Ellos y ellas -jóvenes- parecen no ser capaces, desde la mirada administrativa, de responsabilizarse ni ser conscientes de sus actos, se les forma en la dependencia. su mayoría de edad como sujetos morales queda en cuestión, pese a que su edad cronológica supera los 15 años y al desempeño en actividades laborales extraescolares y hogareñas, todavía se les cree incapaces de servirse de su propio entendimiento, sin la dirección de otro. Kant, al hablar de la minoría de edad indicaba: "*Uno mismo es culpable cuando la causa de ella no radica en una falta de entendimiento, sino de la discusión y el valor para servirse de él con independencia, sin la conducción de otro*"<sup>135</sup>.

Además, la administración escolar no quiere asumir la función de generar los correctivos que las diversas y críticas situaciones así lo requieren, sumándole a esta situación la cultura de las gentes del sector que son permisivas con las conductas incorrectas de los hijos. Ello genera desconcierto, frustración en los maestros y a la larga, una conducta relajada ya que muy poco de lo que hace o diga el maestro tiene peso o valor.

Sin embargo, hay que decir, que la expresión administrativa no es ajena a la afectación de las políticas públicas, concretamente a las de garantizar los Derechos de los estudiantes, asunto en el cual desde la promulgación de la CPC con el mecanismo de la tutela, las instituciones escolares han quedado a merced, en innumerables casos, de las decisiones judiciales. La penetración de las decisiones foráneas en la cultura escolar ha generado conflicto de poder, saber y comunicación entre directivos docentes y maestros, entre éstos y los educandos, llevando la peor parte los docentes por al falta de herramientas en el manejo de la nueva situación, por la carencia de los medios que garanticen la prestación del servicio educativo en condiciones óptimas, tal como ha quedado evidenciado en el tema de currículo, y por la ausencia de mecanismos coercitivos, para que los padres y madres de familia asuman su papel de educadores, como lo estipula la Constitución y así dejen de ver la escuela como custodia de sus hijos, en lenguaje coloquial, como un "*parqueadero*".

Pero también circula en las cabezas de los maestros y de las directivas, la idea de la omnipotencia de la escuela, de verla como el único lugar donde el joven está a salvo de la calle. Hasta ahí la situación es comprensible, lo que se sale de esa comprensión es la escasez de herramientas de las que disponemos para apadrinar, acompañar y salvar a estos niños víctimas de las circunstancias, dado que el número de alumnos con conflictos se acrecienta y los únicos utensilios de que dispone el docente son sus saberes pedagógicos y didácticos, incipientes ante la complejidad humana. Hay, por demás, un concepto de sobreprotección y de amor incomprensido, tanto del lado de los jóvenes como de los adultos.

---

<sup>135</sup> KANT, Emmanuel. *Crítica de la razón pura*. 1784

Ilustra el comentario, la situación vivida con un alumno del curso 704, cuyo comportamiento era cada vez más entorpecedor de las clases. El rector decidió apadrinar al muchacho, porque suponía que era solo y por ende no contaba con acudientes; él intentó llevarlo por las buenas y éste -al decir de una relatora de la experiencia de conflicto- *"lo que hizo fue manipular y aprovechar tal acontecimiento, incluso cuando los maestros lograron que la familia se acercara a la institución y accediera a retirarlo, el rector echó para atrás esta posibilidad, lo que causó malestar entre los docentes que tenemos directamente que ver en la situación"*. Finalmente el alumno rompió la ventana de un curso y fue sorprendido *in fraganti* lo que finalmente desencadenó su retiro.<sup>136</sup>

La multiplicidad de funciones del coordinador y del rector, es otro imperativo del orden institucional. Desde generador de políticas académicas y de convivencia, arreglador de entuertos convivenciales, gestor, diligenciador de papeles, vigilantes y controladores de maestros y responsables del gasto, hasta evaluadores. Por supuesto, que la dinámica institucional tan arrolladora, se maximiza cuando se crean éstos macro colegios, donde cada vez se aglutinan y hacen más niños y niñas, donde hay menos apoyos pedagógicos, y así se amplían los horarios de los directivos con más de 8 horas de trabajo, no se agotan tan disímiles tareas. Culminan sus jornadas exánimes, desacreditados, vilipendiados, enfermos y sin tener a nadie contento con su labor, porque todo el mundo les demanda más. La pérdida del liderazgo pedagógico por asumir tareas de corte operacional lo han puesto en un muro sin contención.

Los conflictos detallados como *muros de hormigón* son tan sólo uno de los tantos casos que evidencian la complejidad de las relaciones de poder, saberes y comunicación que se establecen en una institución escolar entorno al proceso educativo. Se reconocen allí esos encuentros y desencuentros -al decir de Carlos Eduardo Vasco- son *"las relaciones de maestros y alumnos con los saberes científicos y con los saberes tradicionales, tanto intra como extra-escolares, las demás relaciones con el macroentorno social y los microentornos sociales, físicos, en particular las relaciones de los alumnos entre sí y las relaciones entre los maestros"*<sup>137</sup>

Queda en el ambiente también la complejidad de la dirección institucional, porque si bien es cierto, en la mayoría de las instituciones se han creado *equipos de gestión*, reina el caos administrativo, la incompreensión de lo que significa trabajar en equipo; el sentido de autonomía se ha trastornado e incluso de la mayoría de edad profesional no se tiene porque gran parte de las decisiones son consultadas al CADEL o a la SED. Este hecho ratifica la afirmación del profesor Villaveces, exsecretario de educación de Bogotá, quien aduce que *"durante el último siglo ha estado ausente de nuestra administración cualquier tipo de reflexión científica sobre su funcionamiento y organización, y las reformas se han dado por voluntarismo o como simple aplicación de tecnologías que han respondido más a modas que a reflexión e investigación seria sobre la organización del Estado"*<sup>138</sup>

<sup>136</sup> Ibid., p

<sup>137</sup> VASCO U. Carlos Eduardo (1990). *Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica*. En: *Pedagogía, Discurso y Poder*. Bogotá: CORPRODIC, pp. 110 ss

<sup>138</sup> VILLAVECES CARDOSO, José Luis. (1995) *La política, la ciencia y la tecnología en el Salto Social*. Santafé de Bogotá. En: *Revista Foro* 26.

### 4.1.1.3 MUROS DE LOS EXTRAMUROS

La respuesta de las políticas educativas *a modas* como la del mercado y no a la *reflexión e investigación* sería sobre la organización institucional. golpean los procesos de construcción colectiva, los desarticula y desestimula en el día a día. El impacto ha sido depredador, pues en poco tiempo ha logrado romper el tejido social y pedagógico construido por varios lustros. Un año después de la aplicación de la Ley 715, el mal llamado proceso de integración de sedes y unificación de los PEI ha impulsado "*el desinterés de la comunidad educativa en la participación y continuidad de éstos proyectos desde un engranaje general*"<sup>139</sup>. Por esa misma época, salió a la luz pública el "*Periódico Juvenil*" La puesta en circulación permitió no sólo divulgar las noticias institucionales y comunicar la vida escolar, sino que se convirtió en un bonito pretexto para escribir, convirtiéndose en material de consulta del área de Comunicación. "*Lamentablemente, -expone una de las rectoras de esta historia- en el año 2004 se interrumpió la publicación, así como la realización de los talleres o centros de interés estudiantil, entre otras razones porque la magnitud del nuevo colegio hacía más difícil concertar estas propuestas*"<sup>140</sup>. Similar suerte corrió *Pulgarcito*, periódico del área de matemáticas y Física, que ha vuelto a renacer en el año 2005.

El conflicto *muros de los extramuros* se plasma también las alteraciones de la jornada laboral; la acumulación de estudiantes por encima de los estándares oficiales establecidos, tal como lo demostramos en el capítulo de currículo; la pretensión de organizar por medio de ley procesos como: la conformación de una sola Asociación, pasando por encima de las personerías jurídicas obtenidas y de los niveles de negociación, participación y consenso de las comunidades; la reducción de los órganos del gobierno escolar; el agrietamiento de las prácticas pedagógicas de los maestro-as con la imposición de esquemas de evaluación centrados en competencias y estándares<sup>141</sup>; la afectación negativa de los ambientes escolares, visibilizada en el deterioro de la salud física y mental de maestros y estudiantes; el traslado y disminución de orientadores; los reverses en el régimen especial de los maestros, maestras, directivos docentes, personal administrativo y de Servicios Generales, entre otros aspectos.

La evaluación es una atadura muy fuerte en el *muro de los extramuros*. Reza el relato, que en el mes de Octubre de 1998 llegaron las pruebas censales diseñadas por Secretaría de Educación generando división entre el grupo de maestros ante su aplicación, asunto que se agrava, porque mientras entre un nutrido número de maestros había resistencia, los padres de familia la veían benévola. Los resultados de la prueba, además de ser desalentadores y de contribuir con el desprestigio de la escuela, coadyuvan en acrecentar las distancias entre los maestros y de ellos con los padres de familia. Pero la evaluación también prolonga en coordinada las desigualdades sociales, pues no entregan los mismos resultados unos estudiantes a quienes los particulares les invierten miles de dólares a otros a quienes el Estado les asigna miles de pesos. Ahí fluye un conflicto de grandes magnitudes, que lleva a interpelar el sentido de la escuela en una economía

<sup>139</sup> CARDENAS, Op cit.,p

<sup>140</sup> VILLEGAS Alba Marina , CASTRO, Jairo ROSSO, Maruja .Experiencias significativas lectoescritoras en el IED Nuevo Horizonte .1999-2005.p

<sup>141</sup> Ley General de Educación. 1994. Artículos 17 inciso 1 y 2 y Artículo 18

de mercado. Juan Casassus, citado en otro capítulo de este trabajo, sostiene que *"gran parte de la desigualdad que se observa en la escuela y a su salida se produce en ella misma y no es heredada de las diferencias entre familias cuyos hijos van a la escuela"*. Es decir, que la escuela prolonga y reproduce el esquema social dominante a través de distintos dispositivos de control, uno de ellos la evaluación.

La estructura evaluativa implícita en el Decreto 230 contiene, entre otros aspectos, el Comité de Evaluación y Promoción, un espacio que por la misma naturaleza de la norma es de reflexión pedagógica y de toma de decisiones. Empero, la política educativa cercena los espacios de reflexión colectiva, de debate pedagógico, de toma de decisiones y acuerdos, que requieren los comités contenidos en la misma ley toda vez que la "carga académica" no da tregua para estar allí. Las clases no dejan tiempo para estudiar y pensar, decía Estanislao Zuleta justificando el retiro de la escuela. *"Con esta política -asevera una de las maestras autora de este ensayo-, muy bien acogida por algunos directivos, el licenciamiento de los alumnos, el temor a las quejas y las sanciones se han vuelto la disculpa. Realmente lo que subyace es la íntima convicción, en muchos de ellos, del peligro que los maestros piensen, se organicen sean autónomos. Es mejor tenerlos en el trote fatigoso y muchas veces estéril de las clases por las clases. Por lo tanto, la precipitud de los acuerdos lleva a roces, problemas y desajustes"*.

El preescolar no es aledaño al muro. Aunque la Ley General de Educación<sup>142</sup> propone la creación de los tres niveles de preescolar, (Prekínder, Kínder y Transición) solo se cuenta en las instituciones educativas oficiales con un grado equivocadamente llamado *Preescolar*. La citada norma en el artículo 18 esboza que no se generalizará el servicio en los grados Kínder y Prekínder, hasta que no haya el cubrimiento total del 80% del grado obligatorio de Preescolar establecido por la Constitución, decreto que limita el derecho a la educación de los niños menores de cinco años. *"Este problema, -expresa la profesora Pardo- inmerso en las políticas educativas estatales, demuestra que las clases más desfavorecidas siguen siendo las que tienen menos posibilidades de desarrollo y las enmarca en la falta de equidad y la discriminación, llevándolas a situaciones de desigualdad de derechos."*<sup>143</sup>

#### 4.1.1.4 MURO DE LOS INTERESES

Este muro puede inscribirse en lo que Carlos Eduardo Vasco denomina *intereses extra-teóricos*, en los que interviene lo afectivo, lo ético *"o la convicción que uno tenga y que lo hace embarcarse en una empresa que exige mucha energía."*<sup>144</sup> En las relaciones de los agentes de la comunidad educativa, se traslapan muchos comportamientos e intereses de amiguismo, políticos o de otros órdenes que enrarecen -tal como se expuso en el capítulo de *Curriculo-* el clima laboral; generando desconfianza y contradicciones entre los maestros y entre maestros y directivos. Parodiando a Velásquez, *desenergetizando* a la escuela.

<sup>142</sup> PARDO, Op cit p

<sup>143</sup> VASCO U. Carlos Eduardo (1990). *Tres estilos de trabajo en Ciencias Sociales. Comentarios a propósito del artículo Conocimiento e interés de Jürgen Habermas*. Bogotá DC: CINEP, documentos ocasionales N° 54, p. 11.

<sup>144</sup> ROJAS, PINZON y RAMÍREZ Op cit. p



Esta tipología de conflicto, bien puede ilustrarse con el comportamiento de un maestro de bachillerato de la jornada de la tarde, un profesor de los que Buenaventura cataloga como *peligro público*. "El faltaba frecuentemente, llegaba tarde, se salía temprano de las clases, lo que generaba problemas de manejo de los alumnos. La administración fue siempre consciente. Sin embargo actuó laxamente, lo que desencadenaba varias reacciones entre los docentes. Unos, demostraban su ira y malestar con ironías y comentarios permanentes. Otros, tomaron el ejemplo del profesor en mención, ya que había impunidad y falta de correctivos. Otros, preferían no darse cuenta ya que no estaban en sus manos las decisiones. Cada vez, era más evidente la situación y se expresaba en cualquier momento y más aun en las reuniones de docentes, creando un enrarecimiento del clima laboral.<sup>145</sup> El hecho *per se*, deja serios interrogantes respecto al papel de un intelectual de la educación, interpela por ejemplo la autonomía, inquiera la mayoría de dad, sondea el nivel de desarrollo moral y coloca en cuestión la coherencia entre el discurso y la práctica, enquistándose hábilmente una esquizofrenia social.

De lo expuesto hasta acá, respecto a los conflictos vistos como muro de *tapia pisada, hormigón, extramuros e intereses*, se discurre en primer lugar, que la vida escolar está atravesada de una serie de actos complejos que la pedagogía por sí sola no puede resolver; en segundo, que existen literalmente muros difícilmente franqueables que ponen en aprieto a los distintos actores de la comunidad educativa, que de manera similar a la medicina, a la escuela ingresan patologías que exigen especialistas para el abordaje serio y riguroso; en tercer lugar, que los maestros y directivos necesitamos altas dosis de formación en *conflictología*, para cualificar el sentido del *práctico reflexivo* y para responder con altura a las exigencias culturales.

Los conflictos de *tapia pisada, hormigón, extramuros e intereses*, ratifican que la educación es un "*campo de combate*", un territorio de contradicciones, donde la tensión entre la reproducción y la resistencia, una relación dialéctica entre lo que muere y lo que está naciendo, como ocurre en la natura de las innovaciones. El inconveniente en estos conflictos, no son ellos *per se* sino la manera como se han abordado, porque el conflicto, es como la hierba que nace dondequiera que hay tierra y agua.

#### 4.1. 2 JARDINES.

En las experiencias también se evidencian conflictos que potencian a sus actores, ya que las contradicciones se aprovecharon como ocasión para la reflexión pedagógica, para generar acuerdos, para edificar proyectos, para darle sentido a la actividad pedagógico/didáctica. Al encaramiento de esos conflictos, los simbolizamos con el jardín y las flores.

---

<sup>145</sup>MELO, Vilma Esperanza, et al. (2005). *Los microcentros: una experiencia de autoformación docente*. Bogotá. P. 8.

#### 4.1.2.1 JARDÍN DE FLORES MULTICOLORES

Esta forma del conflicto como oportunidad, se da entre los docentes; quienes a partir de la práctica en estadios avanzados, ponen sobre la mesa puntos de vista y experiencias pedagógicas, generando diferencias. La confrontación de las ideas es una oportunidad donde unos aprenden de las estrategias, métodos y enfoques pedagógicos de los otros. Es posible separar los puntos de vista de las relaciones interpersonales, de tal manera que a pesar de tener perspectivas diferentes, la amistad se fortalece, nos hace más cercanos. “Entre más amistad, más claridad”. Es realmente deseable que ello se de, pues el grupo de maestros de una jornada o una institución, es tan heterogéneo en su formación y experiencia que esa diferencia es una riqueza que contribuye al crecimiento personal y colectivo, incidiendo directamente en la transformación de las prácticas y el sentido de la escuela. El acuerdo sobre el Plan de Estudios del árbol, ilustrado en el capítulo de currículo es un ejemplo palmario.<sup>146</sup>

La imposición de la ley 715 y sus decretos reglamentarios, -conflicto *Muros de los extramuros*- particularmente la fusión de los CED, fue aprovechada como oportunidad en nuestra institución, gracias a una certera y clara dirección escolar, donde lo pedagógico y el saber disciplinar del maestro, mostraron el peso político, el interés y motivación de la mayoría, por conformamos como núcleo de estudio e investigación. De la dificultad hicimos una potencialidad, siguiendo las enseñanzas de Freire. En este sentido, comenzamos por dilucidar qué veracidad tenía la información del periódico *Hoy* al calificar al colegio como uno de las 15 instituciones educativas más peligrosas de Bogotá. Esa versión desencadenó un conflicto *de flores multicolores* del cual destacamos:

1. La realización de un diagnóstico socioeducativo, del cual se ha hecho un amplio desarrollo en el capítulo de *Currículo*, y dentro del cual se demuestra: “Efectivamente, el peligro está en que sus gentes son sentipensantes, en que los maestros son esa fuerza silenciosa de lo posible, y los educandos, a pesar de vivir en habitaciones muy humildes, poseen unas mentes como palacios, algo similar a la narrativa del maestro irlandés en *Las Cenizas de Ángela*”<sup>147</sup>.
2. La constitución de una agenda de trabajo cuya finalidad radicó en socializar los Proyectos Educativos de cada sede y jornada, en la búsqueda del PEI de la institución fusionada. Esa acción duró 16 meses y por variados motivos se acabó, quedando como resultado el Modelo de Pedagogías Críticas, el Proyecto de investigación: *Las Pedagogía Crítico Social en le Fogoncito de Horizonte*, gestionada por la Expedición Pedagógica y convenida entre el IDEP y la IED Nuevo Horizonte .

\* Ver: Periódico Hoy. “Los 15 colegios más peligrosos. La lista negra” 22 de julio de 2002.

<sup>147</sup> PACHÓN, Luz Mary, LIZ, Adriana y otros. (2005) Ob cit. p. 13.

\* Véase Contrato N° 23, septiembre de 2004.

3. La sensibilización y cualificación de un grupo mayoritario de maestras, maestros y directivos docentes comprometidos con el mejoramiento del proceso educativo institucional. Esta acción se soporta con el apoyo de la Universidad Javeriana.

4. El rescate de los *Microcentros* con unas características propias del momento histórico, pero en todo caso reivindicando el derecho de los maestros y maestras, a tener espacios adecuados para la reflexión.

#### 4.1.2.2 JARDIN ECOLÓGICO

La situación socioeconómica en que viven los niños y jóvenes beneficiarios del Derecho a la Educación, incide en las diversas situaciones de conflicto en la escuela. Se esperaría que con edades entre 12 a 18 años, los muchachos tuvieran un mayor control propio, que fueran autónomos y responsables con sus actos. Pero la realidad, cada vez ello se ve más adelgazado. A pesar de la edad, del nivel o curso en que se encuentre, el muchacho requiere de control externo, de fijación de límites claros y precisos. Como quedó expedito en otro capítulo: *El currículo en el fogón*, cada vez hacen mayor presencia en la escuela niños que desde el preescolar manifiestan conductas agresivas, depresivas, dificultades del aprendizaje, repitencia, deserción, maltrato y desmotivación por el estudio.

El conflicto, puesto en estos términos, exige del docente un manejo integral; apelando a Guattari,<sup>148</sup> actuar como ecólogo *mental*, como ecólogo *mediambiental* y como ecólogo *sociambiental*, para comprender y abordar la enseñanza de niños y niñas con tipologías como las descritas en el capítulo ahora referido. En otras palabras, se necesita del maestro y la maestra que practique al *ecosofía*; es decir, que no asuma el conflicto de manera tecnocrática sino articulando en la pedagogía lo ético y lo político. Al lado de los ejemplos del *jardín de flores multicolores*, está literalmente el conflicto, generador de la experiencia *Gestión de Residuos Sólidos*. En ella, reza el relato,<sup>149</sup> el dilema "*hacer o dejar que otros hagan y deshagan*" se resuelve con la inspiración de un proyecto medioambiental.

La iniciativa tuvo eco en el estudiantado y en el magisterio horizontal. Esa resonancia se hizo visible en la conformación y consolidación de los *Comités Ecológicos*, quienes lideraron el proceso. También se materializó en la propositividad, es decir, en la importancia de fomentar la cultura de cuidar la naturaleza, el cuerpo, el espacio institucional y el entorno, y de aprender a reutilizar, reciclar, restaurar y recuperar, bajo el eslogan de la regla de las 4 erres. Al lado de los equipos humanos constituidos y en coherencia con los propósitos y objetivos, se explicitaron consideraciones como la *del componente axiológico*, centrado en la formación a los estudiantes y a la comunidad en el manejo responsable de los desechos y al mantenimiento del colegio y del entorno.

<sup>148</sup> GUATTARI, Felix. *Las Tres Ecologías*. Gerardo Rivas Moreno Editor: Santa Fe de Bogotá, 1996

<sup>149</sup> SÁNCHEZ MONTESDEOCA Yenny I., VALENCIA BETANCOURT, Yolanda y GÓMEZ, Elizabeth. *Reciclaje* IED Nuevo Horizonte, 2003, p. 6.

Dentro del conflicto ecológico, también están los acacidos entre las variadas especies; huelga decir, entre plantas nativas, nocivas, las favorecedoras, las externas, entre otras. Allí también se ha estudiado la patología y la cizaña. En síntesis, la ecología de las buenas y a la ecología de las *malas hierbas* -como lo refieren en la experiencia de Gestión para el reciclaje- se explicita una *Ecología de las buenas ideas*.

## 4.2. DISFRUTANDO EL JARDÍN

La escuela, al igual presenta variedad de conflictos que pueden ser vistos como muros o como jardines. Si se ven como muros, se ven como inexpugnables, impenetrables e imposibles de abordar. La mirada de los conflictos en la escuela de esta manera, conduce a la desesperanza, desaliento e impotencia y angustia. Lo que lleva a muchos maestros a enfermarse, retirarse, rutinizarse o crear su propio muro de indiferencia o protección. Son los maestros que se consideran empleados o funcionarios de la Secretaría de Educación, cuya única motivación es el exiguo salario. Si de los directivos se trata, su conducta es cerrada, exigente, señalando culpables o indiferentes, apocados en la toma de decisiones y en la facilitación de los procesos reflexivos para resolver los conflictos. Su más ardiente deseo, es tener una escuela de paz aparente, que significa silencio en los pasillos, maestros y niños en sus aulas y el mínimo de acciones que rompan la rutina escolar, para evitar conflicto o mantenerlos "controlados"

Por el contrario, quienes ven los conflictos como jardines, ven retos, oportunidades, estímulos para la transformación pedagógica y estructural de la escuela. Es el maestro que se mantiene vivo, activo, mejorando, buscando respuesta a sus preguntas, metiéndose en la incertidumbre aún sin tener caminos seguros o respuestas. Por su parte, los directivos que ven el conflicto como jardín, son los que posibilitan los espacios de reflexión, son flexibles en permitir la ruptura de la rutina escolar, abiertos a las propuestas, entusiastas, que conciben la labor administrativa de la institución en función de la pedagogía y de los seres, maestros y estudiantes, de carne y hueso con fortalezas y falencias.

Los muros más comunes son de dos tipos: los de hormigón que son producto de la cultura y estructura institucional así como los extramuros, denominados de esta forma, por ser generados por las políticas educativas. Son muros mas herméticos que impiden, obstaculizan los procesos pedagógicos, no posibilitan que la escuela se transforme en función del contexto y las necesidades propias; así mismo rompen y quiebran los procesos y la sostenibilidad de las experiencias. Confluyen en sus intereses y falta de visión, tanto los agentes externos que construyen las políticas desde un escritorio, desconociendo la realidad, como quienes estando al interior de la escuela, aceptan sin fórmula de reflexión o análisis crítico las formas de hacer y ser de la escuela tradicional.

Los otros muros, son los de tapia pisada o los muros de intereses, que a pesar de que no aparecen como frecuentes en las experiencias, se sabe que existen, surgen y se hacen visibles en cualquier momento. Son muros susceptibles de taladro, gracias a la acción colectiva, al debate de las ideas y de la presión de grupo.

Los jardines son diversos. Sus aromas posibilitan enfrentar las mayores dificultades de la escuela como son el contexto, la cultura escolar. Es fuente inagotable de estrategias y creatividad, haciendo que el maestro se sienta vital y su trabajo sea productivo. A la escuela, además de los conflictos propios de su quehacer, entre las especies nativas, nocivas y las favorecedoras, le llegan toda suerte de conflictos externos producto de las condiciones sociales de crisis de las comunidades, familias o patologías de las plantas, además de la cizaña de algunas políticas educativas. A este complejo panorama, se suma la presión sobre la escuela para atender innumerables problemáticas, que ni la familia, ni el Estado, ni la sociedad quieren asumir. Esta situación ha venido confundiendo a directivos y maestros, cargando sobre sus espaldas esta titánica tarea, recargando el trabajo del maestro, sintiendo que lo que hace no satisface las expectativas de propios y extraños al ámbito escolar.

En cuanto al cuidado del jardín, es necesario tener claro qué estrategias le son más útiles a un currículo basado en el modelo crítico social. Son las estrategias de abono y preparación del terreno, que tienen que ver con la construcción de saber pedagógico en colectivo, y la del riego del jardín; es decir, el enfoque administrativo de la escuela en función de los procesos de discusión y debate de las ideas de los maestros, con miras a hacer transformaciones de las prácticas y consultar permanentemente los intereses de los niños y las necesidades del contexto.

La escuela debe trascender las estrategias del desyerbe o de las acciones puntuales, por muy creativas que sean, sin reflexión, ni evaluación; sin impacto más allá del aula o del área, se quedan en múltiples actividades desconectadas entre sí, sin mayor proyección ni sostenibilidad. Por otra parte, la escuela debe incursionar más en los modelos simbólicos, espantapájaros. Este lenguaje visual, tecnológico, actual, es cercano, es entendible para las nuevas generaciones, lo que contribuirá a crear estrategias novedosas en el manejo y comprensión de los conflictos.

Le pasamos el cerrojo a este capítulo retomando un texto del primer artículo colectivo elaborado por los maestros y maestras de Rural Horizonte, perfilando al docente del siglo XXI, en el que se lee: *"optamos por dar a conocer, ante nosotros mismos, el sentido y la estructura de nuestra práctica pedagógica... Hemos hecho un alto en el camino para contemplarnos a nosotros mismos sin la fruición, estamos examinando el pasado rubro por rubro, etapa por etapa, no para llorarnos las mentiras sino para cantarnos las verdades. Estamos actuando como discípulos, divulgando los saberes que a diario tejemos en el aula de clase desprendiéndonos un poco de los dogmas que nos han impuesto de tiempo atrás y tomando distancia de los intelectuales tradicionales que durante mucho tiempo han hablado por los maestros; entre otras cosas, porque se lo hemos permitido"*<sup>150</sup>

Estos maestros que *"todos los días se cuelgan de la loma, con la fibra de la esperanza y con el paso firme del compromiso con la historia, estamos aprendiendo de nuestros compañeros y de los estudiantes a partir de la praxis"*<sup>151</sup>. La imposibilidad de comunicación entre múltiples paradigmas que habita en el campo pedagógico a la cual alude el profesor Jesús Alberto Echeverri y que –según él– *"redunda en la mínima organización de seminarios, congresos,*

<sup>150</sup> CENTRO EDUCATIVO RURAL HORIZONTE. *Horizonte para los maestros del siglo XXI. Pensarse a sí mismos.* Bogotá DC: IDEP, Magazín Aulas Urbana N° 7, p. 18

<sup>151</sup> *Ibidem.*

*coloquios y la escasa producción de escritos*<sup>152</sup>, la estamos superando al reconocernos como intelectuales *práctico reflexivos*, como *intelectuales fronterizos*.

ESPERANZA PINZÓN CASAS. Licenciada en Ciencias de la Educación con énfasis en Ciencias Sociales. Universidad Distrital. Especialización en Informática para la Gestión Educativa Universidad Autónoma. Docente IED Nuevo Horizonte 6 años.

MARTHA RAMÍREZ. Universidad Antonio Nariño. Especialista en Educación para al Salud. Universidad Nacional de Colombia Enfermera Universidad Distrital Francisco José de Caldas Licenciada en Ciencias de la Educación. Especialidad en Biología. Docente en IED 7 años. Integrante de La Expedición Pedagógica Nacional, Coautora del libro: *Caminantes y Caminos*, Expedición Pedagógica en Bogotá.

LUZ MARY PACHON RAMÍREZ. Licenciada en Educación Básica Primaria -U. San Buenaventura, Bogotá 2003. Práctica Docente 16 años.

ALBA MARINA VILLEGAS. Licenciada en Ciencias de la Educación. Especialidad Ciencias Sociales Geografía-Historia de la Universidad de Pamplona Norte de Santander. Especialista en Edumática, Universidad Autónoma de Colombia. Proyecto: Programa de Prensa-escuela del diario *El ESPECTADOR Y LA FUNDACIÓN PRESENCIA*. Colegio Distrital Toberín año 2001 Docente del IED Nuevo Horizonte 4 años. Servicio a la Educación 28 años

PEDRO IGNACIO BUSTOS CORTÉS. Licenciado en Ciencias de la Educación con estudios mayores en Biología -UPN. Abogado de la Universidad Nacional, 30 años como maestro de primaria y Bachillerato.

---

<sup>152</sup> ECHEVERRY, Jesús Alberto. (1996) *El maestro. entre la identidad y la penumbra*. Ponencia. P.12

## 5. AVENTURAS Y EXPERIENCIAS POR LAS AGUAS DE LA PARTICIPACIÓN

El barco llamado Nuevo Horizonte, pertenece a la flota denominada Distrito. Es un rico armazón conformado por galeras A, B y C. Su brújula tiene como Norte los mares de currículo (oficial, explícito y real), dentro de los cuales están los proyectos y actividades, así como la búsqueda de experiencias colectivas.

La tripulación del “Nuevo Horizonte” ha estado conformada por docentes, estudiantes y padres de familia, con relevos notorios y niveles de actuación proporcionados de acuerdo con los cánones de la navegación oficial y cotidiana. No contentos con los vaivenes acaecidos en el diario trasegar y conscientes de que algo faltaba para hacer más emocionante la aventura, un día, hallándose atracado en la plataforma continental y queriendo salir de la esclusa, el capitán (rector) recibió una solicitud de embarque altamente motivante aunque riesgosa, pero no inferior a ella, dispuso todos los preparativos: pasar revista a la tripulación, alistar los documentos, confirmar el plan de ruta, ubicar las fechas, prever imprevistos... subir al buque y... nos lanzamos al agua con un considerable número de pasajeros.

Durante la travesía, que podría durar más de un año, el capitán y su grumete mayor (trabajador social), se cercioran que todos estén cómodamente a bordo de la nave. Uno de los obstáculos cercanos, eran las distancias entre la sedes o galeras, especialmente entre la central (A) y la rural (C) para poder hacer reuniones; por lo demás, la tripulación (sistematizadores) ávida de conocimientos, expectante del trabajo que se avistaba, atestada de pertenencia y acostumbrada a navegar por las ruidosas aguas de la *Lectoescritura*<sup>153</sup>, el *Reciclaje*<sup>154</sup>, la *Participación*, el *Microcentro*<sup>155</sup> y los *Conflictos*<sup>156</sup>, inicia un nuevo éxodo por la ruta de la investigación.

Dentro de la embarcación se respiraba el aire tibio de la ilusión. En uno de los tabiques de la galera rural, se encontraba una leyenda escrita por una niña, con barniz azul y con un mensaje apocalíptico y al mismo tiempo tentador: “*Nada se edifica sobre piedra, todo sobre arena, pero nuestro deber es edificar como si fuera piedra la arena*”. Sobresalían en el bajel, marineras de Preescolar, las nautas de primaria y aeronautas de bachillerato. La vida en el navío “Nuevo Horizonte”, así recobraba su curso, se sobreponía a la monotonía ante las

<sup>153</sup> CÁRDENAS, Luz Ángela. (2005) *Desarrollo de procesos en lectura y escritura*. Bogotá DC: IED Nuevo Horizonte. Documento de trabajo sin publicar. Las otras experiencias de lectura y escritura están referenciadas a lo largo del documento.

<sup>154</sup> SÁNCHEZ Montesdeoca, Yenny Isabel, VALENCIA B., Yolanda, GÓMEZ Elizabeth, PÁEZ Gladys, ORDOÑEZ Nancy, TRIANA Myriam, LÓPEZ Nohelia y ARÉVALO Teresa. (2005). *Gestión para el reciclaje de residuos sólidos. Sistematización de una experiencia*. Documento inédito.

<sup>155</sup> MELO, Vilma Esperanza, PACHÓN Luz Mery, BERNAL, Ana Laurenza, LUNA MOSQUERA, Adalgiza y LIZ, Adriana. (2005). *Los microcentros: una experiencia de auto formación*. Bogotá DC. Documento Inédito.

<sup>156</sup> ROJAS, Denis, PINZÓN, Esperanza y RAMÍREZ, Marta, *El conflicto en el nuevo horizonte Jornada tarde*. 2004. p

pesadas aguas de la investigación, encaminándose por el periplo de las *experiencias pedagógicas*, de las cuales se han dado pistas a lo largo de este documento.

Las velas fueron arreglándose poco a poco en cada uno de los puertos; los vientos a favor de cada experiencia pedagógica nos llevaban por buena mar y los días a bordo, transcurrían plácidamente. Cada grupo leía, escribía y entrevistaba a los viajeros. Como es natural en toda expedición, hubo varias sesiones de intercambio de sentimientos, pensamientos y deseos. En una de ellas, se decidió la selección de las experiencias; en otra, los ejes temáticos; y en las demás, todo giró alrededor de la elaboración de los relatos, la argumentación de los mismos y su presentación en el lenguaje de la escritura y las imágenes. El grumete mayor no cesaba en la invitación a continuar con el arduo trabajo de la escritura, mientras que los demás mortales cubiertos en esa construcción cóncava, no desfallecían en sus pretensiones, y así se avanzaba por los océanos de las experiencias, como si la comandancia estuviese bajo la égida de Hemingway.

En la medida en que el barco avanzaba y se acercaba al puerto, los tripulantes pudimos comprobar la grandeza de aquel mar, la belleza del paisaje que había, los alrededores y la dureza también de sus angustias, al tratar de atrapar a esos especímenes llamados: *Construcción Curricular*<sup>157</sup>, *Participación*, *Conflicto*<sup>158</sup> e *Innovación*<sup>159</sup>. No obstante, las bravas marinerías de Preescolar, las nautas de primaria y aeronautas de bachillerato, gestaron su propia organización, repartieron funciones y continuaron cartografiando el recorrido.

En ese ir y venir, uno de los navegantes divisa un enorme cetáceo, se trataba de la gran ballena que flotaba en la aguas, enorme y tentadora, como singular mamífero de agua. Al palparla en detalle y absorto ante semejante belleza, alguien inquirió: ¿Podrán los tripulantes dejar escapar una ocasión semejante? La respuesta no se hizo esperar: ¡Vamos tras ella... esa ballena es interesante... proviene del océano de la política y su nombre es ... *Participación*.

## 5.1 LA PARTICIPACIÓN EN EL OCÉANO DE LA POLÍTICA

El mar estaba tranquilo y parecía favorecer la operación, pero pronto fue arriado el bote ballenero y los marineros de la galera "A" y unos de la "C" se embarcaron en él; se acercaron al animal que parecía dormido, sin embargo no era el momento de contemplarlo sino de actuar, las circunstancias no daban tregua. El ballenero más experto se dedicó a investigar en el cetáceo *los tipos de participación que existen y el uso de uno de ellos*.

En pocos días, cada uno se hizo cargo de una parte: cómo hacerlo y cómo sistematizarlo. Se levantó una brisa favorable y la suerte parecía acompañar a los tripulantes, quienes en

<sup>157</sup> Ver BERNAL, Ana Laurenza, LUNA MOSQUERA, Adalgiza y otros (2005). *El currículo en el Fogón...* Capítulo 3 de este trabajo.

<sup>158</sup> Ver PINZÓN, Esperanza, ROJAS, Denis, RAMÍREZ, Marta y otros. (2005) *La escuela: exuberante complejidad de interacciones humanas*. Capítulo 4.

<sup>159</sup> Ver ORDÓÑEZ SALINAS, Nancy y otros (2005) *Innovación: una semilla en la huerta escolar*. Capítulo 2 de este escrito.



plenaria aprobaron el croquis presentado sobre la participación. Ante el hecho, se sigue excavando bibliografía hallando instrumentos significativos de los que se hará referencia en el transcurso de este ejercicio.

La navegación continuó al interior del ballenero, todos tenían conciencia de que Barlovento empujaba ventarrones con amagues de tempestad, lo que condujo a tomar ciertas determinaciones. El oleaje sacudía la embarcación tanto, que obligó a sus tripulantes y viajeros a agilizar la consolidación del eje, el análisis de los hallazgos y la escritura del mismo. Pasaron unos días con huracanes de textos, lecturas, cuadros que zarandeaban fuertemente la embarcación; las preguntas, conceptos y prácticas, las *relaciones socio críticas* y las *reflexiones pedagógicas*, inundaron la gabarra, bañando a los tripulantes que avanzaban a diez millas por hora.

Una mañana, la brújula les indicó el Norte de la isla de los conceptos; allí desembarcaron. Todos decían: “¡Lo encontré! ¡Lo encontré!”; sin embargo, durante la noche el viento se calmó y encontraron enterrado un baúl y en su interior un mapa que decía en latín: *Participare*. Al pasar el vocablo a lengua materna se lee “*tomar parte en*”; lo que significa “*sentido de pertenencia*”. En otras palabras, “*Acción social en donde se interviene en forma activa en las decisiones y acciones realizadas en el aula, en la institución, la familia, la ciudad y el país*”<sup>160</sup>; allí, los árboles y los pájaros exóticos de los Microcentros, Gestión de Residuos Sólidos, Conflicto y Lectoescritura, le daban una identificación completa al lugar.

Los conflictos cotidianos en el puerto, convocan a la acción. En el caso de Gestión para el Reciclaje, por ejemplo, “...Se da comienzo a la experiencia de una alianza entre maestra-os y estudiantes”. El comienzo de la jornada tarde también fue un conflicto visibilizador de los *Muros de Hormigón*<sup>161</sup>, pues puso en tensión a la SED con la comunidad: “*Como la Secretaría no enviaba los profesores, los padres de familia deciden instaurar una acción de tutela*”.<sup>162</sup>

Ante las estas olas rumorosas, todas paseaban por la playa, se volvían, miraban la orilla y se decían: “*la participación es una necesidad intrínsecamente humana. Es consustancial al desarrollo del hombre, por lo tanto es algo cotidiano de la sobrevivencia de una comunidad*”.<sup>163</sup> De la misma manera, debían sobrevivir en aquel nuevo puerto, construir un refugio, así como habían visto en tierra cuando unos padres de familia, docentes y estudiantes, construyeron su resguardo o institución y así sobrevivió la comunidad educativa. “*...Coincidimos en que los docentes teníamos que buscar estrategias para que los estudiantes se motivaran a matricular... También con la invaluable participación de los padres de familia, quienes tributaron ladrillos, cemento, arena, mano de obra, palas, palustres, carretillas, materiales y experiencia de trabajo comunitario... La comunidad,*

<sup>160</sup> LABAKE, Julio Cesar. (1996) *Participación de los Padres en la Escuela*. Buenos Aires. Edit Santillana.

<sup>161</sup> PINZÓN, Esperanza, ROJAS, Denis, RAMÍREZ, Marta y otros. (2005) *Muros de Hormigón*. En: *La escuela: exuberante complejidad de interacciones humanas*. Capítulo 4.

<sup>162</sup> ORDÓÑEZ SALINAS, Nancy y otros (2005). Ídem.

<sup>163</sup> MONTERO, Maritza (2002). *Teoría y Práctica de la Psicología Comunitaria*. Editorial Paidós.

vigorosa en iniciativas y solidaria en su causa, efectúa bazares para ampliar la planta física, illegando a construir el segundo piso de la escuela, y se formó la sala de profesores".<sup>164</sup>

En lo tocante a la alimentación lectora y escritural, no había que temer. Sin hablar de los recursos que había en la despensa del buque, la resaca había arrojado entre los escollos algunas galletas, cajas de conserva y una gran cantidad de objetos y textos recogidos en el itinerario. Tampoco faltaba el agua dulce; *"la participación es el elemento fundamental que permite la acción desarrollada por los miembros de la comunidad en función de objetivos generales a partir de necesidades sentidas y de acuerdo con estrategias colectivas definidas, fundamentadas en la solidaridad y el apoyo social."*<sup>165</sup>

Desde el principio, la tripulación sabía que esas acciones eran elementos fundamentales para participar en Microcentros, relatar experiencias de Lectura y Escritura, desarrollar procesos Lecto-escritores, Reciclaje, Conflicto y Participación. Así se extracta de los relatos: *"Se genera en el grupo de docentes la búsqueda de soluciones a este grave problema, a través de la elaboración de proyectos pedagógicos que lograran potenciar el desarrollo de estos procesos, básicamente buscando bajar niveles de agresividad en los niños. Se logró unificar criterios curriculares para el proceso educativo a corto, mediano y largo plazo, como fue la construcción permanente del PEI."*<sup>166</sup>

Ante el espectro, los navegantes se pusieron en marcha y pronto se internaron en la profundidad de los conceptos participativos, revisando todo en estricta cronología. Al establecer el puerto, eran conscientes de que esto suponía el *"comprometerse, tomar conciencia en la sociedad y en el mundo de su tiempo, renunciar a una posición de simple espectador y colocar su pensamiento al servicio de una causa"*<sup>167</sup>, lo que requería *"esfuerzo, acción, búsqueda y aceptación de nuevas tareas y responsabilidades en una serie de actividades"*<sup>168</sup>

## 5.2 CARTA NÁUTICA, OLAS Y VENDAVALES

Se ataron con cuerdas las ramas más bajas, algunas sirvieron de sostén y otras de cama, se le dio importancia a los utensilios de primera necesidad. Como se requería tomar decisiones y llegar a acuerdos, todos participaron con muchísimo esmero en cada una de las experiencias. *"Los docentes nos dedicábamos a discutir con la presencia del rector y la coordinadora, lo que pasaba. La profesora agredida percibió ayuda y apoyo del rector y de algunos docentes. Y en la sala de profesores, se cuajaba la idea de hacer un cese de actividades académicas por parte de los docentes, solicitando a las directivas garantías de seguridad y medidas*

<sup>164</sup> SÁNCHEZ Montesdeoca, Yenny Isabel (2005). *Rastros y rostros de Nuevo Horizonte*. Bogotá DC: Colegio Nuevo Horizonte. Documento de trabajo.

<sup>165</sup> Idem.

<sup>166</sup> GÓMEZ Elizabeth, SÁNCHEZ Montesdeoca, Yenny Isabel, VALENCIA B., Yolanda, PÁEZ Gladys, ORDOÑEZ Nancy, TRIANA Myriam, LÓPEZ Nohelia y ARÉVALO Teresa. (2005). *Gestión para el reciclaje de residuos sólidos. Sistematización de una experiencia*. Documento inédito.

<sup>167</sup> Idem. MONTERO, Maritza. Ob cit. p. 6.

<sup>168</sup> Idem.

*disciplinarias que pararan esta escalada de agresión*" En otro de los relatos, aparece consignado: "el Microcentro le dedicó jornadas a la revisión y estudio de documentos, participaban activamente los estudiantes y maestros, todos apoyaban este bachillerato"

Las lluvias continuaron, el viento arreciaba y los árboles se doblaban más; los días siguientes se emplearon en disponer un nuevo campamento, conseguir más provisiones y maderos de más peso como la participación política, "acciones internacionales, legales o no, desarrolladas por individuos"<sup>169</sup> No siendo ésto suficiente, se buscó cómo resistir a las inundaciones con otros maderos y amarras más fuertes que iban más allá de lo avizorado. "La Democracia Participativa se pronuncia sobre temas puntuales y no sobre orientaciones generales, la participación de los padres de familia en las políticas educativas, permite que las personas puedan determinar lo que se hace a través de la intervención más inmediata."<sup>170</sup>

Una noche, organizaron camas unas al lado de otras y pronto estuvieron todos reunidos en la única habitación; a eso de las siete, la olla esparcía un olor muy apetitoso y todos reunidos en el comedor-habitación, recordaban y añoraban sus experiencias pasadas y las de sus compañeros, cuando en los Microcentros, en la Participación, la Comunidad y las Experiencias Lectoras-Escritoras, avivaron viejos recuerdos con la iluminación de Cronos. Recordamos cómo se creó el Periódico Buenavista, donde participaban a través de la escritura, los docentes, padres y maestros. Igualmente, lo ocurrido con el Periódico Juvenil, e incluso con Pulgarcito.

Durante tres días, el trabajo se realizó con lentitud. Cuando tenían más o menos un metro de profundidad, un incidente inesperado les llamó la atención: Encontraron un cofre y un gran libro. Guardaron silencio... se sobrecogieron con el frío de la noche y ese cofre que brillaba y esos disfraces como fantasmas que pasaban frente a todos los balleneros... allí hallaron más pistas para descubrir su tesoro... a pesar de la premura de tiempo arreglaron sus escritos y... hacia las nueve de la noche salieron de la gran colina con su mapa de ruta y lo consultaron en el campamento; no obstante, designaron tareas con nombres propios, conforme leían el mapa y el libro.

Poco a poco fueron deduciendo los mensajes, uno de ellos decía así: "La participación es entendida como un concepto de la sociedad"<sup>171</sup> y al terminar de leer la cartografía, hallaron un escrito firmado por Esperanza González y Duque Fernando<sup>172</sup> que manifestaba: "La Participación alude a una forma de intervención social que le permite a los individuos reconocerse como actores que, al compartir una situación determinada, tienen la oportunidad de identificarse a partir de intereses, expectativas y demandas comunes y que

<sup>169</sup> SABUCEDO, C, José Manuel. (1996) Psicología Política. Editorial Síntesis. Pág.89

<sup>170</sup> Idem. p. 14

<sup>171</sup> GERGEN, K. (1996) Realidad y relaciones. Aproximaciones a la realidad social. Barcelona Ed. Paidós.

<sup>172</sup> GONZALEZ, R Esperanza y DUQUE, P. Fernando.( 1996) La Elección de juntas Administradoras Locales de Cali. En revista Foro N12, 1990.Pág. 78.

*están en capacidad de traducirlas en formas de actuación colectiva con una cierta autonomía frente a otros actores sociales y políticos* <sup>173</sup>

En el fondo del cofre, se encontraba un papel ya desleído por los años, recubierto en cuero, que mencionaba a América Latina en los años 60. El escrito, en tinta endeble y trajinada por los años, sólo decía: "*Participar no es un "eslogan", tampoco una palabra más cuya definición está en el diccionario. El camino hacia una participación real y democrática debe involucrar todas las esferas de la acción como ciudadanos y ciudadanas. En primer lugar, "se deben propiciar cambios sensibles en la formas como asumimos la participación en los diferentes espacios de socialización; la familia, la escuela, el trabajo, la comunidad.*" <sup>174</sup>

Y al final mencionaba: quien encuentre el mapa no olvide: "*No se puede participar sin decidir.*" <sup>175</sup> El abordaje de este mapa sobre *Participación dentro de la educación*, toca dimensiones como la "*democracia y la comunidad.*" Si vosotros queréis continuar la ruta del mapa, deberéis tener en cuenta a Estanislao Zuleta, a Adela cortina, a André Vernot Santamaría, a Esperanza González y otros más que ya recorrieron esta ruta.

Al terminar de leer, decidieron poner estos preceptos en práctica, no sin antes, acabar de leer la última hoja del mapa, que decía: "*la democracia es aceptación de la angustia de tener que decidir por sí mismo*" <sup>176</sup>. Al tener que decidir por sí mismo, se está participando en la comunidad, sea directa o indirectamente. El ciudadano se pronuncia sobre un tema, sugiriendo posibles decisiones de algo que les interesa en colectivo.

### 5.3 ACLARANDO DUDAS Y UN ESPECTACULAR HALLAZGO

El invierno bajó y cada uno tenía la distribución del trabajo, que se dio por aprobación general. El calendario al día, se tomaban apuntes diarios en el barómetro sobre conceptos y experiencias, se acordó escribir sobre todo lo ocurrido en las reuniones de todo un sábado, el escuchar las lecturas, los acuerdos a que se llegaba, los cuadros de sistematización, hasta convertirlo en narrativa; entre otros, los domingos serían respetados. Se enfrentaron con el problema de horarios, pero aún así continuaron.

Estudiaban el mapa, señalaban varias vías, una pertenecía a la "*esfera privada y otra al ámbito público*" <sup>177</sup>, había una gran cruz que marcaba "**TIPOS DE PARTICIPACIÓN.**" Fijaron la marcha para salir al amanecer. A la mañana siguiente salieron, debían cruzar el río o dirigirse al lago. Finalmente, optaron por lo segundo; juzgaron necesario ir más adelante, en donde otros buques quizás, pudieran ofrecer ignoradas riquezas. Avanzaron y al caer la noche,

---

<sup>173</sup> Idem. p.18

<sup>174</sup> DOMÍNGUEZ E. (1991) *Personalidad democrática y participación real en Colombia.*

<sup>175</sup> Idem. p.20

<sup>176</sup> CORTINA A. *Ética aplicada y democracia radical.* Madrid: Ed. Tecnos. (1993)

<sup>177</sup> GONZALEZ, R Esperanza. (1995) *Manual sobre Participación y Organización para la Gestión Local.*

Revista Foro. Pág. 19.

llegaron al lago de la familia, cansados y listos para dormir, se echaron en la arena y se cubrieron con sus mantas.

Hacia cerca de diez meses que los balleneros habían desembarcado en la isla. Durante este periodo su situación había mejorado, trabajaban convencidos de la *sistematización*. Realizaron nuevas exploraciones en los mapas<sup>178</sup>. Querían saber si había allí bosques, pantanos profundos o dunas superficiales. Continuaron su viaje viendo a través de las hojas de los árboles, muchas vicuñas en comunidad, algunos guanacos en reunión política, guacamayas que participaban socialmente. ¡Qué aspecto tan diferente...! Hallaron varias grutas, cada una marcada; daba el aspecto de vida, acción, y pertenencia.

En el pórtico de las grutas decía: para entrar a los tipos de participación, es preciso distinguir aquellos que pertenecen la *esfera "privada"* y los que están en los *ámbitos de lo público*. ¡Pues bien -exclamaron todos- adelante! Y comenzaron por la gruta de la esfera privada; al entrar, encontraron en las paredes unas frases inscritas como: "*Participación Social y Participación Comunitaria*". Después de votar por cual comenzar, iniciaron su marcha por la social; Avanzaban con paso rápido, de trecho en trecho; todo parecía desierto; dos horas después consultaron el mapa, al girar a la derecha se abría la gruta.

Era como un corredor largo, oscuro, que conducía a una gruta más amplia, allí los recibió un anciano al que le llamaban el profesor, quien se apresuró a decirles: "*La participación social se refiere al proceso de agrupamiento de los individuos en distintas Organizaciones de la sociedad civil para la defensa y representación de sus respectivos intereses.*"<sup>179</sup> Reflexiones que les hizo pensar del contexto público con los diferentes grupos de jóvenes, mujeres, madres cabeza de familia y estudiantes.

A la mañana siguiente, reanudaron la marcha; la gruta se hacía estrecha, revisaron las provisiones, linternas y relatos de cronistas *prácticos reflexivos*<sup>180</sup> y cada cual se encargó de una parte; uno detrás del otro, hasta llegar a una galería algo pendiente, cada abolladura servía de peldaño. En la medida en que avanzaban, el calor aumentaba y se dio la necesidad de trabajar con mucho cuidado. Al mediodía, cambió el aspecto del terreno, había sido removido y los balleneros se sorprendieron al ver pocos árboles, pero ahora había plantas herbáceas, helechos, familias raras de sigilarios y licopodios; avanzaron y cerca del río hallaron el casco de algo que fue un barco no muy grande.

Entraron y toparon objetos de tocador, utensilios culinarios, variedad de ropa, una biblioteca que contenía algunas buenas obras y varios diarios, muy seguramente de los dueños del barco. Examinaron cuidadosamente cada diario y libros de la biblioteca, terminando por concluir cómo era la segunda gruta. En las obras encontradas decía: La Participación Comunitaria, son "*aquellas acciones ejecutadas colectivamente por los ciudadanos en la búsqueda de*

---

<sup>178</sup> GUDYNAS, Eduardo, EVIA, Graciela. *Ecología Social. Manual de Metodologías para Educadores populares*. Bogotá. Editorial Magisterio. 1995. pp 117- 185

<sup>179</sup> Idem. p. 24

<sup>180</sup> Idem. Experiencias Pedagógicas.

*soluciones a las necesidades de su vida cotidiana*<sup>181</sup>". Al revisar cada diario, mencionaba cómo, cerca del río, entre matorrales, construyeron una cabaña. Debía ser muy antigua, similar a las construidas por indígenas.

Registraron minuciosamente las chozas, había fragmentos de vida, todo indicaba que hubo una *comunidad*<sup>182</sup> y los del barco se integraron a ésta con el fin de transformar el lugar. Los diarios revelaban que hubo una *comunidad educativa* instalada hacía mucho tiempo. Era una realidad dinámica, les eran familiares aquellas *chucherías* que hallaron: cuadernos, lápices y papel hecho por varios monos. Alrededor del *Fogoncito* y al calor de un café, nuestros navegantes completaron los diarios al evocar los recuerdos y pensar que todo estaba oculto en el corazón de cada uno que lo vivió y en la mente de quien lo trabajó.

Al terminar la cena, emocionado cada uno exclamó: Pero... ¡quién lo hubiera dicho! Se ha estado participando todo el tiempo comunitariamente, siempre en la construcción de una educación en beneficio de todos.

Como es de suponer, tomaron toda clase de medidas, para encontrar con precisión como con *el Reciclaje, el Conflicto, la Lectoescritura, la Participación y los Microcentros*, se realizaban prácticas académicas con miras a incrementar la interacción. Así se observa otro enfoque de labor educativa y de la enseñanza, donde lo importante y necesario está en la educación y participación, en crear una capacidad de transformación personal y pedagógica, en desarrollar autonomía y responsabilidad.

Numerosas bandadas de pájaros volvían gorjeando a buscar sus nidos. Esa mañana decidieron explorar el curso del río, luego de una caminata, se detuvieron a observar el bosque y la fauna, a aprender de ellos. Cargaban con los manuscritos, los libros y los papeles. Al atardecer, hicieron un alto, recolectaron frutos silvestres y desdoblado sus escritos y manuscritos leyeron: "*El término desarrollo de la comunidad y organización de las comunidades, se refiere, más al aprovechamiento de las comunidades para promover su desarrollo*"<sup>183</sup> para participar en la comunidad educativa, ésto lo podemos compartir con los docentes, estudiantes y padres de familia de la institución, quienes manifiestan su participación comunitaria en el vivir en la creación de la planta física y luego el reciclaje de los escombros. Las experiencias así lo consignan: "*vigorosa en iniciativas y solidaria en su causa, efectúa bazares para ampliar la planta física llegando a construir el segundo piso de la*

---

<sup>181</sup> Idem. P. 24..

<sup>182</sup> El término comunidad se utiliza para "*indicar la agrupación de personas para la acción de transformación, dentro de una clase o grupo social cuyos objetivos e intereses son comunes.*" (Bosco.J citado por Vargas Sierra, 1990) Bosco J (1994) *La investigación-acción como práctica social* En: *Revista Investigación Acción Participativa*. Aportes y Desafíos N. 20. Dimensión Educativa.

<sup>183</sup> La "comunidad escolar" esta básicamente formada por alumnos, docentes y padres de familia, es una "comunidad" a construir, a partir de condiciones objetivas y subjetivas. (Rosa Maria Torres 2002), siendo diferente la dinámica de la institución escolar a la comunitaria. Torres Rosa Participación ciudadana y educación. Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina. Universidad Nacional Autónoma México

<sup>183</sup> TORRES, Rosa Maria. Ob cit. p.30

*escuela...Esa fue la primera piedra que la comunidad colocó... De la misma manera, la comunidad coloca unas casetas y posteriormente edifica la estructura.*"<sup>184</sup>

El zumbido de los mosquitos al caer la tarde, y el sol que se ocultaba de prisa, los obligó a organizar el campamento; comieron, pero les costó mucho luchar con el sueño, sin embargo, continuaron reflexionando y las acciones se vincularon directamente con el desarrollo comunitario en pro de la institución al contarnos que *"este proceso de consolidación del centro educativo, se resalta la acción mancomunada los maestros con los padres de familia y con los estudiantes...destinando tiempo extraescolar a la apertura de zanjas, a mezclar el cemento, a colocar ladrillos a poner puntos y en general a construir. La tolerancia, el esfuerzo y la valentía del colectivo de docentes, la asociación de padres de familia y las organizaciones comunitarias en cuanto a la celeridad, diligencia y cooperación en la resolución de los inconvenientes."*<sup>185</sup>

Al final el sueño ganó su lucha, decidieron dormir bajo el ramaje de un enorme pino y cansados por la marcha de aquel día, se durmieron inmediatamente. Al día siguiente partieron, pronto hallaron una chalupa y mas allá los remos. Decidieron embarcar y al otro lado del río, el bosque se hizo más espeso; el sol poco entraba y las aves en bandada hacían sonar su música del lugar. Optaron por desembarcar, llevando cada cual sus escritos. Se adelantaron en un pantano de experiencias que se vive en la comunidad educativa, *la educación, la extra-escolar, el currículo oculto o de frontera como le denominamos en esta sistematización. "Uno de los hechos significativos –reseñan las cronistas de Gestión para el reciclaje- era salir a las calles y perifonear, pegar carteleras, en diferentes partes del barrio; los docentes de la sede "A" buscaron la ayuda de la parroquia".*

Millones de aves acuáticas se presentaron renglón a renglón, los juncos que abundaban a orillas del pantano, construían una especie de globo, las fieras se escuchaban a los lejos, eran dos osos que no esperaban hallar entre la fauna. Revisaron sus provisiones de conocimientos, la brújula marcaba el norte participativo, continuaron la marcha. ¡Cuántos conocimientos podrían hacerse...! Terminada la conversación, procedieron a buscar donde descansar.

Mirando el mapa con atención, observaron que estaban por llegar a otra gruta, consultaron otras de las obras, se desarrollaron una serie de razonamientos y sin ser interrumpidos todos argumentaron: *"La comunidad no nace espontáneamente, se construye cuando un grupo de personas se organiza en torno a un objetivo común"*<sup>186</sup> o a un problema tal como lo anotan en uno de los textos leídos para este ensayo: *"las mayores problemáticas que enfrenta la institución escolar es la falta de interés por parte de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos/as.*

Concluida la experiencia, cada uno a su turno lo leyó. Minutos después, continuaron la marcha, agilizando el paso, ya que lo niebla de la tarde los envolvía. Al día siguiente, se

<sup>184</sup>SÁNCHEZ Montesdeoca, Yenny Isabel, VALENCIA B., Yolanda et al. Ob cit.

<sup>185</sup> Idem. p. 27

<sup>186</sup> CASTRO, C. y Otros. (1995) *Psicología, educación y comunidad*. Ed. Almodena. Santafé de Bogotá.

pusieron en marcha y pronto se internaron en el bosque. Si bien es cierto, se aproximaban a la gruta cuyas letras gravadas en alto relieve decían: “están en lo público.” Contemplaban maravillados las dos grutas: una a la derecha llamada *Participación Ciudadana* y la otra, *Participación Política*; entraron en ésta, allí encontraban escrito en las paredes, palabras sueltas como: voto, cabildo abierto, consulta popular. Recorrieron la gruta y al avanzar, se ensanchaba más y más.

*La expresión Participación Política*, evidentemente era amplia como la gruta, el vocablo humano no era suficiente para abarcar esta cueva. De improviso, apareció un morral con muchos documentos... dejaron los escritos y continuaron, al medio día encontraron la otra gruta: *Participación Ciudadana*.

Transcurrida una hora más, comprendieron que según las teorías más aceptadas, *Participación Ciudadana* se define como “la intervención de los ciudadanos en la esfera pública en función de intereses sociales de carácter particular”<sup>187</sup>... reflexionaron sobre esta participación, comentaron de la J A L. revisaron los escritos, manuscritos... y no hallaron relación de estas dos participaciones con experiencia muy cercanas a ésto. Encontraron en unos de los libros una página doblada que les llamó la atención y al leer decía “*modos o tipos de participación se entienden como los modos colectivos de infracción social que adopta un grupo humano en el proceso de satisfacer sus necesidades en las dimensiones personal, interpersonal y ambiental.*” No faltaba más que encontrar las otras grutas de acuerdo al croquis.

Salieron de la gruta y buscaron nuevo sitio para pasar la noche. Al día siguiente, la lluvia y el día gris y frío hicieron que salieran pronto y emprendieran la marcha. Lo que había que hacer, por lo pronto, era regresar al puerto. Les pareció más seguro buscar el cause del río. El río era profundo como la *Participación*, buscando que todo lo que el río lleve, se involucre en el trabajo. Lo planteaban los escritos de Gudynas cómo la *Participación Profunda*, busca que las comunidades locales verdaderamente se involucren en los trabajos: no para hacer mayoritario el sentir de unos pocos, sino para redescubrir el sentir mayoritario y cuestionar entonces el de esos pocos”.

Lo único que les preocupaba era continuar... poco a poco la marcha se volvió lenta y difícil... estaban agotados... los matorrales más superficiales del camino no salían al encuentro de los caminantes... algo así como habían leído sobre participación superficial donde *Participación superficial: Es aquella donde los educadores buscan con afán acercarse a las comunidades locales como agentes externos (AG), éstos están interesados sinceramente en la participación de la gente pero ésta es ignorante de lo que sucede o los educadores, no escuchan previamente los pedidos de los grupos (padres, estudiantes) y no conocen sus cosmovisiones*<sup>188</sup>

Al cabo de unas horas de penosa labor, toparon bruscamente con un ancho y cómodo sendero que los condujo a un caudaloso río; para abordarlo, requerían de balleneros diestros y

<sup>187</sup> GONZALEZ, R Esperanza Ob cit.

<sup>188</sup> Idem. p. 25



atrevidos como cada una de las galeras A, B, C del Nuevo Horizonte. Montaron en piragua y navegaron contra viento y corriente; el río de participación tenía sus caprichos y niveles.

#### 5.4 A BORDO DE LA PIRAGUA EN EL RÍO DE LA PARTICIPACIÓN

La piragua estaba construida con bastante solidez, tenía varios compartimientos, entre los que se destacan: Reciclaje-Lectoescritura, Microcentros y Conflicto. La rivera izquierda del río, presentaba numerosas ensenadas cual si fuesen niveles con pequeños afluentes como: información, consulta, iniciativa, fiscalización, concertación, decisión y gestión. Consultaron sobre este gran río y hallaron que "la participación" es una necesidad humana.

Durante la tarde, la navegación se tornó difícil pues el viento soplaba con fuerza y el cielo se iluminaba al resplandor de los rayos. Esto obligó a los viajeros a reunirse en la rivera izquierda del río. La piragua y su tripulación -los docentes- se reunieron en tierra.

Por fortuna, a las seis de la tarde, se encontraron seguros en la aldea "Buenavista" aunque se desencadenó una violenta borrasca de viento y lluvia. Buenavista, felizmente salió adelante con sus otras aldeas: Rural y Horizonte. El grupo conversó sobre las tortugas hasta la media noche, mientras la tempestad rugía afuera. Un indio participaba informando sobre las tortugas, como recogían los huevos y extraían de ellos el aceite, todas esas aldeas participaban. Por su parte, la tripulación clarificó dicho concepto al revisar los manuscritos y el mapa. Estos decían: *La Información es el conjunto de datos, hechos y mensajes a través de los cuales los participantes conocen e interpretan una situación y adquieren electos de juicio para actuar*<sup>189</sup>.

Estos elementos de juicio y del actuar, se encuentran en los documentos de las galeras. Al día siguiente, se despidieron del indio y su familia y remontaron al río. Hacia las once de la mañana, se presentaron dificultades con unos bancos de finísima arena, lo que obligó a la piragua a parar en una isla de bosques. Participaron en el horizonte, aldea con 200 habitantes. Después de hablar y opinar sobre los problemas en común que viven allí, la dueña de casa y sus hijos hablaban de cómo les preocupaban los monos y la aldea; para mantener la aldea, ésto les llevó a *consultar*, con los aldeanos, pero el jefe civil, se quería imponer y no les quería prestar auxilio.

Ante esto, los excursionistas expusieron los escritos y dieron a conocer que *"en Consulta, los participantes opinan sobre todos o algunos de los aspectos de un problema o situación constituyendo elementos de juicio para la toma de decisiones."*<sup>190</sup> Así como en las *experiencias pedagógicas* se debate, se buscan estrategias, se reflexiona y se permite que padres de familia y estudiantes se acerquen al docente. *"Se ha utilizado la estrategia de concursos en algunas actividades, como la lectura de la cartelera con noticias periodísticas"* a que alude una de las experiencias de lectura y escritura.

<sup>189</sup> GONZALEZ, R Esperanza Ob cit. p. 24

<sup>190</sup> Idem p. 24

Al abandonar el Horizonte, rumbo a la sierra Rural Horizonte,<sup>191</sup> los obligó a levantar planos orográficos de los *Niveles de Participación* en cada experiencia pedagógica, para así precisar hacia donde se dirigían. Entonces se habían producido graves e inesperados sucesos: fueron atacados por una cuadrilla de animales salvajes, éstos los obligó a tomar *iniciativas* con el fin de resolver el problema. *"Iniciativa es la formulación de sugerencias por parte de los agentes participantes destinadas a resolver un problema o transformar una situación"*<sup>192</sup>. Cada uno aportó una sugerencia, unos tendrían que aprender estrategias de caza, otros pasarían la voz y conformarían grupos para volar como el viento y elaborar el proyecto para cuidarse. Lo cual los obligó a realizar algo distinto a lo acostumbrado y buscar el mejoramiento de la sierra.

A la hora del crepúsculo, se dio a materializar acciones como las siguientes: *"La toma de iniciativa por parte de algunos maestros participar en cursos de cualificación... unificación de criterios para poder proponer diferentes estrategias de participación y de trabajo entre docentes y estudiantes"* en el caso de Microcentro. *"La propuesta de llevar a la venta los papeles artesanales"* en la experiencia: Procesos de Lectoescritura. *La directora, los docentes y los padres de familia del Rural Horizonte "deciden impulsar la apertura del bachillerato en la jornada de la tarde."*

La navegación continuó en condiciones ordinarias. En la tarde, la flotilla atracó en una isla pequeña. No se podía entrar hasta no hablar con el capitán de esa casa. Para ello, un papagayo de vivos colores revoloteó sus alas cuando el capitán asomó. Paseaba su mirada ardiente sobre cada uno de los marineros de la flotilla. Declaró estar de acuerdo en que se quedaran unos días, mientras que se aprovisionaban de aceite comestible y otras mantas. Siempre ha estado allí *fiscalizando* la isla y observando el mantenimiento de las barcas, así como vigilando que las decisiones tomadas se mantengan como lo dicen: *Fiscalización es la vigilancia que ejerce una persona o un grupo sobre el cumplimiento de las decisiones tomadas*<sup>193</sup>

Al alba, los pasajeros de la flotilla de la piragua salieron; habían pasado cinco días en ese lugar, ya que unos estaban enfermos y otros fueron censados. Finalmente, se encontraban a tres kilómetros de la isla, cuando la embarcación se mecía de un lado para otro... ¡Chubasco... chubasco... gritaron!, tal era el viento, granizo y lluvia que lo primero que hizo fue arrastrar la embarcación con fuerza.

En la piragua se consultó el mapa, la dirección que llevaba los conducía hacia unas cataratas embravecidas por la tormenta. Tenían que tomar una solución más conveniente, para esto tenían que *concertar: que es el acuerdo mediante el cual dos o más personas de una colectividad definen la solución más conveniente para un problema y los medios para realizarla.*<sup>194</sup>, la piragua continuaba dando saltos mientras los tripulantes recordaban la difícil situación de unas basuras, un conflicto y unas reflexiones en el área de lenguaje

<sup>191</sup> Se refiere a la actual sede C.

<sup>192</sup> Idem. p.24

<sup>193</sup> Idem.

<sup>194</sup> Idem.

Arrastrados con fuerza, barridos por las olas tan impetuosas amenazando abrirse o caer con fuerza en las cataratas. Allí todos tenían que tomar una *decisión*. *Decisión es la adopción de una idea o de una forma de actuación sobre un problema, escogida a partir de la formulación de dos o más alternativas*<sup>195</sup> ...saltar fuera de la piragua durante la tempestad o terminar estrellados contra las rocas. Cinco metros a la izquierda era preciso saltar y así lo hicieron, nadaron y llegaron a otra isla.

El viento era favorable... amanecía... estaban cerca de unas rocas pintadas. En ese lugar, cada uno expresó su temor al *decidir* saltar para iniciar algo nuevo, aprender de la isla y proponer nuevas formas de trabajo. Ante la presencia de la Fundación Merani y de la Universidad, los docentes empezaron a cuestionarse acerca de la mirada de la segunda, "*el hecho de escribir y el problema del enfrentamiento con la escritura, el pensamiento de algunos docentes de si en realidad tenía sentido o no la investigación. Unos maestros estuvieron totalmente de acuerdo con el proyecto, pues estaba acorde con sus expectativas, abrieron la posibilidad al cambio y lo aceptaron; otros se acogieron a él porque suponía un cambio y una expectativa*"

Durante cinco días caminaron y se expusieron a las hormigas, serpientes, hambre, termitas... encontraron cabañas abandonadas, el agua arrasó con todo lo que había en la isla del perro, así la llamaron pues sólo un perro y un anciano salieron al encuentro de los náufragos.

Los tripulantes buscaron como solucionar una necesidad, un problema que era de todos, pensaron en la "*Gestión que es el manejo de un conjunto de recursos de muy diversa índole, destinado a ejecutar las acciones necesarias para obtener un resultado final, como puede ser el manejo de una situación, solucionar un problema, satisfacer una necesidad.*"<sup>196</sup> Esto los llevo a pensar en pasar a la isla más cercana y negociar con el defensor del pueblo los recursos que necesitarían para recuperar la aldea de la isla del perro. Gestionaron en las tres sedes o galerías del Nuevo Horizonte, como dan cuenta los relatos.

Pasó el tiempo, la aldea prosperó y como ya se ha dicho, se respetaron las indicaciones del mapa y los manuscritos y textos de experiencias pedagógicas. En largas conversaciones, el anciano les reflexionaba sobre la Pedagogía Socio-Crítica que tiene como objetivo la capacidad de transformación personal y física, así como el adquirir un pensamiento crítico, de autonomía y responsabilidad, además se encontraron en las experiencias pedagógicas evidencias de pedagogía Socio Crítica en unos muy definidos con relación a la transformación física, personal y pedagógica como fue el caso de Reciclaje, Conflicto y Participación.

En otros, se muestra el crecimiento y construcción de autoformación, como en las experiencias significativas de Lectoescritura, desarrollos de Procesos de Lectoescritura, Microcentros y Formación de Pensamiento Crítico en Desarrollos de Procesos de Lectoescritura y en Desarrollo de Experiencias en Lectoescritura. Con las enseñanzas del

---

<sup>195</sup> Idem.

<sup>196</sup> Idem.

anciano, ellos completaron los manuscritos y reafirmaron sus vivencias en las innovaciones y experiencias pedagógicas, que los llevó a reiniciar su viaje de regreso.

Los navegantes se dirigieron al Nororiente, siguiendo las instrucciones y la corriente del río. Ya era muy tarde cuando la embarcación llegó a la desembocadura del río y luego, muy prudentemente, se hicieron a la mar.

Ocho días después, el tiempo fue favorable con vientos suaves y brisas marinas que ondulaban los escritos, experiencias, conceptos, relatos y narraciones del "Nuevo Horizonte" con su tripulación de las tres galeras. Con una planeación rigurosa de las actividades y una correspondiente reflexión crítica, se han orientado las prácticas pedagógicas, se han establecido criterios fundamentados sobre la que ha sido *la práctica y cultura participativa al interior de la Comunidad Educativa*. Ya reunidos todos nuevamente, evocaron su gran aventura de 5000 kilómetros de líneas, recorridas por el río de la *Participación*.

#### Sistematizadoras

VILMA ESPERANZA MELO. Licenciada en Educación Preescolar UPN, Psicóloga Social Comunitaria UNAD; docente en el colegio desde hace 6 años.

FRANCY PIEDAD BOHÓRQUEZ. Licenciada en Filosofía y letras con especialización en Filosofía e Historia. Universidad Santo Tomas. Docente del distrito durante 26 años, autora de la Monografía: "Enseñanza de la Filosofía" y coautora de la tesis "Delincuencia Juvenil"

MARGARITA CORTÉS RODRÍGUEZ. Licenciada en Ciencias Sociales U. Nacional de Colombia, Postgrado en Educación Ciudadana y Constitución Universidad de San Buenaventura, Diplomado en Derechos Humanos: Género y Vida Escolar Universidad Nacional; 10 años de Experiencia como maestra en la educación oficial.

MARUJA ROSSO ALVAREZ. Licenciada en Filología e idiomas, Universidad Libre de Colombia. Magíster en Administración y Supervisión Educativa Universidad Externado de Colombia; 15 años en la Corporación Financiera de Desarrollo, 16 años como docente en el área de Español e Inglés.

## 6. CURRÍCULO Y PROPUESTAS DE PLANES DE ESTUDIOS

### 6.1 LOS DERECHOS HUMANOS COMO COLUMNA VERTEBRAL DEL PLAN DE ESTUDIOS\*

*"En las puertas del próximo milenio el hombre está conquistando las estrellas, pero aquí en la tierra no ha llegado al corazón de los niños".*

El plan de estudios –con base en lo estipulado por la Ley General de la Educación\*– es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos. En la educación formal, dicho plan debe establecer los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación, de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional y con las disposiciones legales vigentes.

En un colegio del Distrito Capital de Colombia\*\* se le está apostando a la construcción colectiva de un Plan de Estudios materializado en Derechos Humanos, cuya esfera de gravitación es la pedagogía crítica; es decir, la formación de sujetos pensantes, políticos y transformadores de su propia realidad, a partir de la cualificación y empoderamiento en principios, valores, conocimientos, tecnologías, artes y derechos. En ese orden de ideas, planteamos los siguientes principios y actividades formales, informales y en cada una de las áreas, para darle alma al componente central de ese cuerpo pedagógico, cual es la formación de sujetos de Derechos, lugar en el que la formación política, la ciencia, la comprensión cultural y el pensamiento transformador y libertario, son la punta del iceberg.

---

\* Parte de estos aspectos son contribuciones de Horacio de Jesús Gutiérrez Ruiz; Blas Fernando Londoño, Margarita Cortés Rodríguez y José Israel González B.

\*\* Ley 115 – Art. 79.

\*\* Se trata de un colegio público, conformado por cerca de 2800 estudiantes, que cursan desde preescolar hasta grado 11, distribuidos en tres sedes tanto en la jornada de la mañana como de la tarde, un centenar de maestros y maestras licenciados en más del 90%, un rector, 4 coordinadores, 2 orientadores, un Trabajador Social, una Docente de Apoyo Especializado. La iniciativa toma cuerpo a partir de la fusión de los Centros Educativos Distritales (CED) en Instituciones Educativas Distritales (IED) con la promulgación e implementación de la Ley 715 de 2002, situación que rompió con los Proyectos Educativos institucionales forjados en cada sede y jornada, obligando a la constitución de un solo PEI. No sobra advertir, que este escrito es producto de la discusión de algunos maestros y maestras, que no es un dispositivo finiquitado, que tiene contradictores, que aún tiene en deuda las voces de padres de familia y de los estudiantes, que continúa en debate, que posee como horizonte conceptual las Pedagógicas Críticas, y que en la medida que los lectores de este libro hagan suya la discusión y la praxis podrán colocar su parte en el mismo.

## 6.1.1 PRINCIPIOS DIDÁCTICOS QUE FUNDAMENTAN EL PROCESO EDUCATIVO DE DERECHOS HUMANOS:

### 6.1.1.1 Vivir los derechos humanos.

Podemos decir que éste es el principio didáctico que más se resalta en la historia de esta dimensión educativa. Se trata de conocerlos para poderlos vivir, no se puede vivir ni disfrutar lo desconocido, lo ignorado; igualmente, es menester reflexionar sobre ellos, protegerlos y cultivarlos en el centro educativo a partir de los hechos cotidianos. La vivencia la extendemos a todos los ámbitos de la acción educativa: metodología, organización, contenidos, propósitos, secuencias, objetivos, método, recursos y evaluación; es decir, al currículo explícito y oculto.

Según la UNESCO, "la base de la educación se encuentra en la vida diaria de la escuela, donde los alumnos convenientemente dirigidos pueden aprender a pensar con sinceridad y fundamento, a enjuiciar las normas de la sociedad en la que vive y asumir deberes y responsabilidades hacia sus compañeros de estudio, sus familias, la comunidad en la que viven y, más adelante, en la sociedad mundial" En el ámbito escolar, la organización del establecimiento es el contexto en el que pueden germinar y sedimentarse el auténtico significado de los derechos humanos. Como apunta el profesor Pérez Gómez, "construir una comunidad democrática de aprendizaje plantea exigencias que se extienden a todos los elementos que incidan en la configuración del ecosistema del aula y del centro ...El alumnado aprende democracia viviendo y construyendo realmente su comunidad de aprendizaje y de vida".

En esta lógica, educar para los derechos humanos lleva consigo un tipo de cultura, y con ella un estilo de vida. La Carta Internacional de los Derechos Humanos contempla en su artículo 26: "La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los Derechos Humanos y las libertades fundamentales..."<sup>197</sup>.

\* La elaboración de esta propuesta de trabajo se basa, de una parte, en las vivencias y cualificación del Diplomado de Derechos Humanos realizado en la UPN/Defensoría del Pueblo/ SED; de otra, en los aportes conceptuales y metodológicos de Abraham Magendzo, sobre currículo problematizador; Xesus Jarcs, en lo atinente a Plan de Estudios y en los referentes experienciales del colegio San Pedro Claver de Bucaramanga; en las contribuciones de Jurjo Torres Santomé, en cuanto a Currículum Integrado se refiere y, finalmente, en los aportes de maestros, maestras y directivos docentes de Nuevo Horizonte, quienes optaron por el Modelo de Pedagogías Críticas, lugar donde los DDHH son valuarate en el proceso enseñanza aprendizaje. Merece especial atención explicitar, que la principal motivación es la de generar una cultura de Derechos Humanos en la escuela y en Colombia, toda vez, que la Alta Comisionada ha sostenido que "Colombia carece de una estrategia educativa basada en los Derechos Humanos, y a la su turno a recomendado al MEN incluirlos en la dinámica curricular.

<sup>197</sup> NACIONES UNIDAS. *Carta Internacional de los Derechos Humanos*. Nueva York, 1988. En: *Consejería Presidencial para la Defensa, Protección y Promoción de los Derechos Humanos*. Documentos de trabajo. sf p.

### 6.1.1.2 Conexión con la vida real del centro y del entorno.

En efecto, vivir los derechos humanos significa, entre otras cosas, dar preferencia a los hechos cotidianos que se producen en el centro educativo como elementos didácticos de primera magnitud, tanto en su doble acepción de medio y objeto de aprendizaje. Así, vuelve la UNESCO, "los niños de todas las edades necesitan que la instrucción a recibir acerca de los derechos humanos, se refiera continuamente a su vida y experiencia cotidianas. Para los más jóvenes, el espíritu de la escuela o de la clase y las relaciones entre alumnos y entre cada alumno con el profesor, resultan más importantes que la adquisición de conocimientos". Dicho de otra manera, la vivencia de los derechos humanos parte de aprendizajes significativos para los educandos y en general para las personas. Un dispositivo para abordar este principio es el estudio de casos, cuyos principales espacios son: el Comité de Convivencia, las Direcciones de Curso, el Consejo Directivo y la Coordinación. Los problemas de violencia intrafamiliar en los que se halla comprometido el Derecho a la Integridad Física, Psicológica y Moral, al igual que las grescas callejeras que inmiscuyen a los escolares, son hechos que emplazan la conexidad del currículo oculto con el explícito. La descripción y abstracción de los Derechos Humanos que están en colisión, es el punto de partida para el análisis, comprensión, vivencia y potenciación de los DDHH.

### 6.1.1.3 Importancia del ambiente y organización de la escuela.

En la organización democrática del centro, sin duda, es la Educación para los Derechos Humanos, el componente de la Educación para la Paz (EP) que más resalta este principio. "Al igual que en la enseñanza primaria, la organización, espíritu y ambiente del colegio son, en la enseñanza secundaria, componentes fundamentales de la educación en materia de Derechos Humanos. Los principios de los Derechos Humanos deben reflejarse igualmente, en todas las actividades de la vida cotidiana del colegio, así como en las reuniones entre los profesores, alumnos y miembros de ambos grupos".

En una reciente investigación realizada por Juan Casassus, prologada por Alain Tauraine, acerca del origen de las desigualdades que se visibilizan en la escuela, sostiene que "gran parte de la desigualdad que se observa en la escuela y a su salida se produce en ella misma y no es heredada de las diferencias entre familias cuyos hijos van a la escuela". La prohibición da los educandos de ingresar a la cafetería, por razones valederas, salvo algunas excepciones, pone en evidencia la no vivencia del Derecho a la Igualdad y a la Libertad, tan solo por enunciar un caso para la discusión.

Buscar la ruta de la Igualdad por la vía de la educación como derechos conexos, centrando la atención en el Derecho a la **Adaptabilidad** de la institución, a las condiciones de los educandos y no de ellos a ésta, como ocurre con el hacinamiento auspiciado por los estilos de construcción de las plantas físicas, es otra evidencia del problema de los ambientes, que debilitan el Derecho a la Educación de los escolares. Pero también la presencia o ausencia de

un ambiente emocional favorable o no al aprendizaje, alude a la importancia del ambiente y la organización de la IED.

Desde esta óptica, se reivindica la reconsideración y transformación del sobredimensionamiento que se le ha dado a las causas externas, dejando de lado el escrutinio sesudo, político y cultural de la etiología interna. Los resultados parciales del *proyecto No todos los caminos conducen al colegio*, es un buen referente para el debate y un desafío en la profundización.

#### **6.1.1.4 Educar para los derechos humanos es una educación desde y para la acción.**

Dicho en negativo, no hay Educación para la Paz y los Derechos Humanos si no hay acción práctica. Ello refiere a nuestro papel como educadores/as, ciudadanos/as y en lo relacionado con nuestro trabajo con el estudiantado. Lo primero, presupone una invitación a reflexionar sobre nuestros comportamientos, actitudes y compromisos, sabiendo que cuanto más corta es la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos, entre el currículum explícito y el oculto, más eficaz será nuestra labor; contrariando una regla de la Mecánica: lo que se gana en fuerza no se puede dejar perder en distancia. Para lo segundo, lejos de buscar la pasividad, tranquilidad y la no acción, debemos dirigir nuestra acción hacia la formación de personas activas, críticas y emancipadoras.

La política educativa que rige en el país, contempla la educación en Derechos Humanos. La Constitución Política de Colombia promulgada en 1991, reza en el artículo 67: "La educación formará al colombiano en el respeto a los Derechos Humanos, a la Paz y a la Democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico, y para la protección del medio ambiente".

No obstante la promulgación del artículo, seguimos siendo uno de los países más violentos del mundo, entre otras razones por la falta de educación y respeto de los Derechos Humanos, comenzando por el Estado, siguiendo con la familia y la sociedad. La escuela ha materializado parte de compromiso, pero aún potencialmente puede hacer más. En palabras de Vigotski, nos hemos movido en la Zona de Desarrollo Próximo, pero aún nos queda avanzar a la Zona de Desarrollo Potencial; pues, como lo escribe Abraham Magendzo<sup>198</sup> "si no los educadores quién, y si no es ahora cuando?".

Educar para los Derechos Humanos también lo contiene la Ley 115 al explicitar el objeto de la educación colombiana: "La Educación es un proceso de formación... se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes". En lo atinente a los fines se lee: 1) La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo,

---

<sup>198</sup>MAGENDZO Abraham. "si no los educadores quién, y si no es ahora cuando?". Biblioteca Ideas. Colección de documentos. Instituto Internacional de Gobernabilidad. 2004



justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y la libertad; 2) El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos; 3) Adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la nación.

En la misma Ley General de la Educación se convino como objetivos comunes: 1) Proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los DDHH. 2). Fomentar en la institución educativa prácticas democráticas, para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana, y estimular la autonomía y la responsabilidad. 3) Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes.

En lo atinente a los objetivos específicos de la Educación Básica en el Ciclo de Primaria, expresa: Formación de los valores fundamentales para la convivencia; el conocimiento de la Constitución Política; y en la Educación Media: Capacidad reflexiva y crítica sobre los múltiples aspectos de la realidad y la comprensión de los valores éticos, morales, religiosos y de convivencia en sociedad.

Como si fuera poco, el MEN expidió los Lineamientos en Constitución Política y Democracia en 1998. Están también las áreas de Educación Ética y Derechos Humanos, Ciencias Naturales y Ambientales; la Resolución 2343, que se ocupa de los logros e indicadores de logros en la Educación Básica y Media, promulgada en 1994; la Cátedra afrodescendientes y afrocolombianos; el Plan Decenal 1996/2005; los Lineamientos curriculares en Ciencias Sociales difundidos en el año 2002; los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, propagados en el año 2004, las sentencias de la Corte Constitucional, los estudios y recomendaciones de la Relatora de la ONU para la educación, y recientemente la Cátedra de Derechos Humanos, Deberes, Garantías y Pedagogía de la Reconciliación, creada el 9 de julio del 2004, por acuerdo 125, y el Acuerdo 004 del año 2000, que instituye el desarrollo de actividades para la divulgación de los Derechos Humanos, los dos de autoría del Concejo de Bogotá. La mejor teoría es una buena práctica, decía Kurt Lewin, y a eso es que se invita con el Modelo Pedagógico y dentro de él con el Plan de Estudios.

#### **6.1.1.5 Participación del alumnado en el "qué" y en el "cómo" del proceso de enseñanza/aprendizaje.**

La participación es simultáneamente, un requisito y un valor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la perspectiva democrática en la que se asienta la educación para los Derechos Humanos. Además, es Principio y Derecho Constitucional. Las estrategias didácticas fomentarán y se apoyarán en el trabajo en equipo, en la toma de decisiones

consensuada, siempre que sea posible, en la cooperación. El estudiantado debe ser "incitado a participar y a definir las condiciones del propio proceso de aprendizaje; la determinación de los fines; la elección de los métodos y la evaluación de los resultados", escribe Xesus Jares<sup>199</sup>. Respecto a la dimensión participativa, dentro de las Pedagogías Críticas, fluyen al menos dos miradas sociopolíticas: las teorías de la reproducción y las de Resistencia.

La primera, se bifurca en dos modelos: el económico y el cultural. El primero, enfatiza en el papel que la escuela juega en la reproducción de las relaciones sociales de producción capitalista, a través de los procesos de reproducción de la fuerza de trabajo e inculcación de la ideología dominante. El segundo modelo, coloca el acento en la relación entre poder y cultura, mostrando cómo la escuela favorece a aquellos que poseen mayor capital cultural, en razón de su condición de clase y desfavorece a quienes carecen de él. Este proceso se realiza por medio de la violencia simbólica, ejercida a través de la relación pedagógica. Recordamos como representantes del enfoque reproductivista a Pierre Bourdieu<sup>200</sup>, Passeron, Establet y Boudelot<sup>201</sup>. Otro enfoque, pertinente a esta teoría, lo perfilamos en Gramsci, en el marco de lo que él denomina Estado hegemónico. Allí, Gramsci señala el carácter contradictorio de las instituciones y su relativa autonomía con respecto a la esfera económica y a las mismas presiones que el estado ejerce sobre la escuela.

Las teorías de la Resistencia, plantean que en la escuela se conjugan diversos procesos de reproducción de patrones culturales, de relaciones sociales dominantes y de resistencias a la imposición de esos patrones. En la escuela, se da una situación permanente de construcción social. Estas teorías colocan el acento sobre la interacción social; es decir, sobre el complejo proceso de reproducción social y cultural y, simultáneamente, de construcción y reproducción de expresiones contraculturales y de resistencia a la reproducción de los poderes establecidos. La pedagogía, en esta perspectiva, no equivale a instrucción ni a transferencia de conocimientos, sino que es una relación hegemónica; a través de la cual, a la vez que se ejerce dominación, se obtiene el consenso entre quienes participan de la misma; así, el maestro-a se constituye en un dirigente del proceso pedagógico.

El proceso de enseñanza y aprendizaje no es una relación unilateral donde se ofrecen conocimientos, normas, valores y actitudes, sino una acción recíproca, una interacción conflictiva entre las culturas dominantes y las subalternas. Dentro de este planteamiento, el maestro y la maestra, no son solo agentes de la reproducción social y cultural, sino también potenciales agentes de transformación de la escuela y de la sociedad. Los teóricos críticos sostienen que el maestro y la maestra deben comprender el papel que asume la escuela al unir el conocimiento con el poder, para aprovechar ese papel en el desarrollo de ciudadanos

---

<sup>199</sup> JARES, Xesus, "Educación y Derechos Humanos" Madrid: Editorial Popular. Madrid, 1999

<sup>200</sup> La obra de este investigador es bastante amplia, uno de los trabajos más sobresalientes es *La distinción*, recientemente reeditada por Taurus; *La reproducción; El sentido práctico; Mitosociología; ¿Qué significa hablar?; Cosas dichas*, Barcelona: editorial Gedisa, 1983.

<sup>201</sup> BAUDELLOT, Christian y ESTABLET, Roger. *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI editores, 1986

\* Ver ILLICH, Iván. *Juicio a la escuela*. Buenos Aires: Humanitas, 1974. *Educación sin escuelas*. México: Península, 1975.

críticos y activos. Ya hemos anotado en documentos previos<sup>\*</sup>, que entre los estudiosos más destacados de las teorías de la resistencia, están Henry Giroux<sup>202</sup> y Antonio Gramsci<sup>203</sup>.

En el caso de América Latina, el mayor exponente de la pedagogía sociopolítica ha sido Paulo Freire<sup>204</sup>. La de los estudiantes en el "qué" y en el "cómo" del proceso de enseñanza/aprendizaje se dinamiza, por lo menos, en medio de estas dos tensiones. En los resultados de la caracterización estudiantil, el 57% de ellos y ellas demandaban del colegio Amor y buen trato. Valdría la pena discutir, si en estos dos años esa petición ha sido resuelta, y quien mejor lo puede corroborar o desmentir, son ellos y ellas.

### 6.1.1.6 Educar para los derechos humanos presupone presentar una visión de la realidad cambiante y susceptible de transformación.

Vinculada al principio de acción que vimos anteriormente, tenemos que incidir en la idea de que la realidad no es estable ni definitiva, sino cambiante y provisoria. De este modo, podemos construir otro tipo de relaciones sociales. Dicho en palabras de M. Sarup, "la finalidad del currículum crítico es el reverso de la del currículum tradicional; este último tiende a "naturalizar" los acontecimientos; aquél intenta obligar al alumno a que cuestione las actitudes y comportamientos que considera "naturales". El currículum crítico ofrece una visión de la realidad como un proceso cambiante y discontinuo cuyos agentes somos los seres humanos, los cuales, por tanto, estamos en condiciones de llevar a cabo su transformación.

La función del currículum no es "reflejar" una realidad fija, sino reflexionar sobre la realidad social; es demostrar que el conocimiento y los hechos sociales son productos históricos y, en consecuencia, que pudieron haber sido diferentes (y que pueden serlo todavía). Así, por ejemplo, si bien la educación para los Derechos Humanos presupone entre otras cosas, la presentación de sus violaciones, tampoco es menos cierto que debemos suscitar la posibilidad de la acción como medio para transformar esa realidad perversa, y que en muchos casos ha sido posible. Todavía nos queda un país de fondo por descubrir en medio del desastre, una Colombia secreta que ya no cabe en los moldes que nos habíamos forjado con nuestros desatinos históricos, escribe García Márquez<sup>205</sup>.

---

\* Releer el documento: *El modelo de pedagogía crítica: antecedentes, conceptos y ramificaciones*, entregado en el primer semestre del 2004, para la lectura y discusión en la HED Nuevo Horizonte.

<sup>202</sup> GIROUX, Henry. *Teorías de la Reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. En: Cuadernos políticos. México: julio-diciembre de 1975.

<sup>203</sup> GRAMSCI, Antonio. *Alternativa pedagógica*. México: Fontamara, 1998. *Cuadernos de la cárcel*. México: Ediciones Era, 1981-1984. *Antología*. México: S. XXI, 1977.

<sup>204</sup> FREIRE, Paulo. *Educación como práctica de la libertad*. México; Bogotá: Siglo XXI Editores, 1971. *Educación liberadora*. Madrid: ZYX, 1973. *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI, 1997.

<sup>205</sup> Tomado de GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. "La patria amada aunque distante". Tomado del texto fue difundido el domingo 18 de mayo de 2003, a las 6:00 de la tarde, en el Teatro Camilo Torres, durante la inauguración del Simposio Internacional: Hacia un nuevo contrato social en ciencia y tecnología para un desarrollo equitativo, organizado por la Universidad de Antioquia con motivo de sus 200 años.

Son cinco décadas, con toda clase de turbaciones del orden público, las que han absorbido a más de una generación de marginados sin un modo de vivir distinto de la subversión o la delincuencia común. El escritor Moreno Durán lo dijo de un modo más certero: sin la muerte, Colombia no daría señales de vida. Nacemos sospechosos y morimos culpables. Las conversaciones de paz, desde las promovidas por Gonzalo Suárez Rendón con los indios Ocavitas y el cacique Lupachoque, con excepciones mínimas pero memorables, han terminado desde hace años en conversaciones de sangre.

Para cualquier asunto internacional, desde un inocente viaje de turismo hasta el acto simple de comprar o vender, los colombianos tenemos que empezar por demostrar nuestra inocencia, incluso en propuestas como ésta. De todos modos, el ambiente político y social no fue nunca el mejor para la patria de paz con que soñaron nuestros abuelos. Sucumbió temprano en un régimen de desigualdades, en una educación confesional, un feudalismo rupestre y un centralismo arraigado en una capital entre nubes, remota y ensimismada, con dos partidos eternos, a la vez enemigos y cómplices, elecciones sangrientas y manipuladas, y toda una zaga de gobiernos sin pueblo.

Tanta ambición sólo podía sustentarse con veintinueve guerras civiles y tres golpes de cuartel entre los dos partidos, en un caldo social que parecía previsto por el diablo para las desgracias de hoy, en una patria oprimida que en medio de tantos infortunios ha aprendido a ser feliz sin la felicidad y aún en contra de ella, aduce el hijo de Aracataca. En este itinerario, pese a que Colombia, además de firmar Pactos, Protocolos, Resoluciones, Tratados y Convenios de respeto a los Derechos Humanos, sigue en deuda con el mundo y con sus pobladores. Baste enunciar el informe de Catarina Tomashevski,<sup>206</sup> Alta Comisionada de las ONU para la Educación, donde se pide, entre otros actos, hacer un estudio del impacto de la Revolución Educativa.

#### **6.1.1.7 Preferencia por los enfoques globalizadores e interdisciplinares.**

Tanto desde el punto de vista conceptual en el que se fundamentan los Derechos Humanos como desde la órbita de la didáctica, la educación para los Derechos Humanos exige enfoques globales e interdisciplinares, a través de los cuales se pueda aprehender la complejidad de la temática que nos ocupa. Este principio forma parte también de las propuestas didácticas de la Educación para los Derechos Humanos a partir de su inicio.

Prácticamente es lugar común hablar de la transversalidad de los Derechos Humanos, para referir la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad de los mismos en el proceso educativo; sin embargo, esa práctica no se visibiliza fácilmente; más aún, los esquemas de los planes de estudio privilegian la compartimentación de los saberes curriculares en asignaturas y áreas, dando paso a la escisión de los conocimientos, asumiendo la separación más no la integración de los mismos.

---

<sup>206</sup> TOMASEVSKI, Katerina. *El Derecho a la Educación en Colombia*. En: Revista Educación y Cultura N° 65. Bogotá DC, Junio / 2004, p. 40.

El currículo Globalizado e Integrado responde por una parte, a una clasificación débil en la que los contenidos están en una relación abierta y fluida y, por consiguiente, no son concebidos de manera aislada unos de otros; y por otra parte, a un marco de referencia también débil en el que los estudiantes, lo mismo que lo-as maestro-as tienen poder para intervenir y decidir tanto en la planificación como en el desarrollo y en la evaluación curricular. Para alcanzar la interdisciplinariedad es necesario que cada disciplina esté fortalecida.

La interdisciplinariedad se puede graficar como el sonido de orquesta, donde cada músico sabe cuál es su papel, en qué momento interviene y qué notas le compete tocar, para que la melodía sea agradable, armoniosa y satisfaga a los escuchas. La interdisciplinariedad “trasciende la suma de saberes”, génesis de su aparición en la vida académica a mediados del siglo XX y “propone la integración de las disciplinas o ciencias, en torno a objetivos y lenguajes comunes de análisis y abordaje de la realidad”. “En suma, anota Resweber, el método interdisciplinario destruye la concepción de una verdad que sería asimilable a la conquista de la causa de la cosa, ya que no es posible el diálogo entre quienes erigen en un absoluto la causa que defienden. Ciertamente, lo que caracteriza al especialista es su tendencia a asimilar las diversas causas para convertirlas en efecto de su causa, a imponer la causa de su especialidad como respuesta a todo interrogante, a identificar su discurso con el Origen de todo”<sup>207</sup>.

La interdisciplinariedad con los Derechos Humanos apunta a que cada disciplina del saber curricular, asignatura, proyecto o acto educativo, tenga como columna vertebral los Derechos Humanos, no como temas o contenidos sino como atributos<sup>208</sup> de las personas (dignidad, igualdad, libertad, responsabilidad inalienabilidad e intransferibilidad), que se explicitan en toda relación humana, pero que a veces no se reconocen y precisamente de lo que se trata es de ese reconocimiento.

Por ejemplo, ir al baño, llamar por teléfono, tener puntos de vista, disentir frente a la metodología de trabajo, asistir al médico, lactar su criatura en el caso de las niñas-madres, levantarse del puesto y demás señales de “indisciplina”, son asuntos ostensibles que evidencian la vivencia de los Derechos Humanos, unas veces, y otras, la materialización de la vulneración de los mismos, por arreglo a normas inflexibles. Contar con el conocimiento sociocultural y psicológico de los estudiantes es una condición sine qua non del pedagogo, para poder dinamizar su trabajo pedagógico. Ese conocimiento del estudiante es el faro del proceso educativo. No se puede seguir siendo catedráticos, es decir, llegar al aula a dictar la clase, a instruir sin importar las condiciones humanas de los escolares. Enseñar quiere decir, dejar aprender.

<sup>207</sup> RESWEBER, Jean Paul “*La Méthode Interdisciplinaire*” traducido por María Elvira Rodríguez Luna, en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, el año 2000.

<sup>208</sup> Ver GALVIS, Ligia. *Comprensión de los derechos humanos*. Bogotá DC: Aurora, 1996

### **6.1.1.8 Coherencia entre los fines y los medios a emplear.**

Enfatizado desde la ideología no violenta como un aspecto central de la misma y asumido por la Educación para la Paz y los Derechos Humanos, este principio resalta la necesidad de coherencia entre aquello que se pretende conseguir y los medios a emplear. Frente a la cultura dominante del todo vale, del fin que justifica los medios, este principio resalta que la elección de éstos no es una cuestión secundaria sino que se sitúa al mismo nivel que los fines. Como decía Gandhi "el fin está en los medios, como el árbol en la semilla". Por consiguiente "se trata de buscar y poner en práctica medios que sean homogéneos, coherentes con el fin perseguido". En el plano pedagógico, además, no sólo por una cuestión de coherencia ética sino también porque la forma de aprender, los medios a emplear son fuente en sí misma de aprendizaje y así no pueden ser disociados de aquello que se quiere aprender.

Es más, estamos persuadidos de que el aprendizaje de valores tiene que ver más con las formas de aprender y las estructuras organizativas que con los contenidos o finalidades educativas marcadas. De ahí que se incida en el uso de métodos dialógicos y experienciales, mediante los cuales no sólo se consiguen determinados objetivos en el sentido clásico sino que, como decimos, se aprenderán otros ligados al propio proceso de aprender. Las estrategias y técnicas didácticas que acompañan y concretan este enfoque, fomentarán lógicamente la participación del alumnado, la cooperación, el trabajo en equipo, la empatía, el respeto. El estudio, la comprensión y la práctica de la constitución, la instrucción cívica, son obligatorias, según la Ley 115, pero similarmente esta obligatoriedad está elevada a Derecho fundamental en la CPC, asunto que lleva a inquirir su sentido como fin y como medio.

### **6.1.1.9 Combinación de enfoques cognoscitivos y afectivos.**

Es uno de los principios didácticos que más se ha resaltado en esta tradición educativa desde los años setenta. En efecto, a partir de ese decenio se ha comprobado que la vertiente intelectual del proceso de enseñanza/ aprendizaje no se puede separar de su componente afectivo y experiencial; ambos procesos van unidos y ambos procesos son necesarios para interiorizar los valores de una educación para la paz y los derechos humanos. Por eso, debemos ser críticos con las formulaciones que sólo mencionan la información: "La información es esencial, pero es sólo un primer paso" .

A la información hay que añadirle los afectos, las percepciones, sentimientos y sensaciones de las experiencias vitales del alumnado, lo que lleva consigo un análisis de las mismas para después compararlas con el mundo circundante. La conjunción de estos dos elementos es lo que define el denominado método socioafectivo<sup>209</sup> en el que se concreta este principio didáctico y que consta de tres pasos:

---

<sup>209</sup> Para ahondar en esta temática sugerimos leer: DE ZUBIRÍA SAMPER, Miguel. *Pedagogía Afectiva*. En: *Enfoques pedagógicos y didácticos contemporáneos* Bogotá DC: FIPC, pp 297 ss.

**Primero:** Vivencia de una experiencia, bien sea real o simulada. El punto de partida no es la información sino la experiencia. Como acabamos de expresar, para favorecer el aprendizaje de las actitudes y conceptos relacionados con la Educación para la Paz y los Derechos Humanos, no llega con el simple conocimiento de los hechos. Tal como se ha comprobado, "el desarrollo de actitudes y de valores no surge de manera automática con la simple adquisición de unos conocimientos y de una conciencia de los hechos."

Esas cualidades se desarrollarán en los niños a través de la experiencia personal y de la participación". La reflexión acerca de la experiencia es la que nos cualifica como personas, como estudiantes y como profesionales, no es la experiencia en sí. La experiencia es la materia prima, la reflexión es el proceso de transformación de esa materia prima en conocimientos, eso lo advirtió John Dewey desde finales del siglo XIX: "Uno no aprende de la experiencia, uno aprende de la reflexión sobre la experiencia"<sup>210</sup>. Sin perder de vista aquella observación de John Dewey: lo válido de la experiencia es la reflexión que se haga sobre ella, no la experiencia en sí.

**Segundo:** Descripción y análisis de la misma. En otras palabras, se trata de escribir y analizar las propias reacciones de las personas que participaron en la anterior situación experiencial, comenzando por el análisis de los propios procesos decisorios que se han llevado a cabo. Al mismo tiempo, se quiere desplegar otra característica esencial: el desarrollo de la empatía. "El concepto de empatía -sentimiento de concordancia y correspondencia con otro- puede considerarse como si contuviese dos elementos interrelacionados: 1) Un sentimiento de seguridad y confianza en otros, que resulta de la confianza en nosotros mismos; 2) Una habilidad que se puede aprender y que consiste en una creciente sensibilidad y concentración que nos permite comprender los mensajes tanto verbales como no verbales procedentes del otro".

**Tercero:** Contrastar y, si es posible, generalizar la experiencia vivida a otras situaciones de la vida. Esta fase tiene que ver con los procesos de tipo intelectual como son la descripción y el análisis de los procesos decisorios que se vivieron en la "situación experiencia", así como su correlación e inferencias con el mundo real. Se trata, pues, de relacionar el micro-nivel del grupo con el mismo macro-nivel de la sociedad local, nacional o internacional. El lenguaje verbal no es suficiente, lenguajear -recurriendo a Humberto Maturana- también se hace con la escritura, para disfrutar del fluir de la palabra. Hablar, aduce William Ospina "es hablar para unos pocos, escribir es escribir para todos. Hablar es escribir en el viento, escribir es hablar con la eternidad".

---

<sup>210</sup> DEWEY, J. *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Losada S.A., 1963.

## 6.1.2. ACTIVIDADES COMUNES DE LA IED

<p>1 CAMPAÑAS EN DEFENSA DE LOS DERECHOS HUMANOS</p>	<p>Posibles campañas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocimiento del personero escolar como promotor y defensor de los Derechos Humanos.</li> <li>- Realización de Foros, conversatorios, paneles, mesas redondas y audiencias sobre problemas cotidianos: uniforme, llegada al colegio, rendimiento académico, comportamiento, tareas, uso de los baños, relaciones personales, cuidado del plantel, actitudes de la familia, sexualidad, consumo de sustancias psicoactivas, trabajo infantil, desplazamiento, violencia social, familiar, política e institucional.</li> <li>- Participar en las campañas de envío de cartas que promueve Amnistía Internacional en defensa de la libertad de personas amenazadas o encarceladas.</li> <li>- Idem de defensores de los derechos humanos.</li> <li>- Diseñar y realizar campañas desde el centro y dirigidas al alumnado y a la comunidad educativa sobre la divulgación de los derechos humanos.</li> <li>- Lectura y discusión del Pacto de Convivencia. Foros, debates.</li> </ul>
<p>2 IMPULSAR CAMPAÑAS DE SOLIDARIDAD</p>	<p>Posibles campañas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimular y promocionar el principio de la solidaridad contenido en el Pacto de Convivencia, en todos los actos académicos y extraescolares.</li> <li>- Participar en campañas del propio centro y/o en colaboración con las ONGs de la localidad.</li> <li>- Participar en campañas de apoyo al Tercer Mundo.</li> <li>- Escribir cartas al gobierno Distrital y nacional recordando el Compromiso de Colombia con los niños, niñas y jóvenes a través del Pacto Internacional de los Derechos de los Niños, la Convención de los Derechos de las Niñas y los Niños.</li> <li>- Hacer presencia en situaciones en que la solidaridad y la dignidad de las personas se halla comprometida para intervenir</li> </ul>
<p>3 CELEBRACIÓN DEL DÍA ESCOLAR Y LA SEMANA COMUNITARIA POR LA PAZ.</p>	<p>Posibles actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprobarlo-a como fiesta oficial lectiva del centro educativo.</li> <li>- Organización de actos para los diferentes miembros de la comunidad educativa: conferencias, mesas redondas, cine-forum, debates, comparsas, caminatas, etc.</li> <li>- Comida de confraternización entre los miembros de la comunidad educativa.</li> <li>- Actos alegóricos en torno a la paz: Soltar palomas o globos; hacer una cadena humana; hacer palabras y símbolos pacifistas con los miembros de la IED; simulacros; cantar canciones relativas a la paz, como por ejemplo el "Himno a la alegría", "Apuesta por la paz"; "Que canten los niños", etc.</li> <li>- Encuentros deportivos y recreativos</li> </ul>
<p>4 CELEBRACIÓN DE OTRAS EFEMÉRIDES.</p>	<p>Posibles fechas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Días de las Naciones Unidas (24 de octubre).</li> <li>- Día de los derechos humanos (10 de diciembre).</li> <li>- Día internacional de la mujer (8 de marzo).</li> <li>- Día internacional para la eliminación de todas las formas de discriminación racial (21 de marzo).</li> <li>- Día mundial del medio ambiente (5 de junio).</li> <li>- Día de la no violencia contra la mujer (noviembre 25).</li> <li>- Día del colegio, día del niño, día del maestro-a</li> <li>- Día de la independencia (20 de Julio)</li> <li>- Día de la raza.</li> <li>- Día de la libertad, día del estudiante (8 de junio), entre otras.</li> </ul>
<p>5 PARTICIPACIÓN EN ACTOS</p>	<p>Posibles actividades:</p>



INTERINSTITUCIONALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pintura al aire libre</li> <li>- Marchas.</li> <li>- Festivales.</li> <li>- Programas de radio.</li> <li>- Juegos cooperativos.</li> <li>- Foros locales y distritales</li> <li>- Eventos artísticos, recreativos y deportivos</li> </ul>
6 REVISTAS Y NÚMEROS MONOGRÁFICOS	<p>Posibles contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Creaciones literarias: poemas, cuentos, cómics, etc.</li> <li>- Pequeños informes de investigación sobre los diferentes aspectos de la paz y los derechos humanos.</li> <li>- Creaciones plásticas: dibujos, cómics, pegatinas, etc.</li> <li>- Entrevistas, reales y/o imaginarias.</li> <li>- Pasatiempos, humor, etc.</li> <li>- Programas radiales.</li> <li>- Lecturas de periódicos locales, regionales, nacionales e internacionales.</li> <li>- Visitar páginas Web con contenidos especializados en DDHH</li> </ul>
7 ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES CULTURALES DENTRO Y FUERA DEL HORARIO ESCOLAR.	<p>Posibles actos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organización de ciclos de conferencias sobre diferentes aspectos de la paz y los derechos humanos, impartidas tanto por adultos expertos o activistas como por aquellos estudiantes que hayan preparado y profundizado en un tema.</li> <li>- Dramatizaciones y representaciones teatrales.</li> <li>- Proyecciones audiovisuales, tanto de cine y vídeo, conciertos y audiciones musicales.</li> <li>- Semanas temáticas.</li> </ul>
8 EXPOSICIÓN CIENTÍFICO-ARTÍSTICA DE TRABAJOS POR LA PAZ Y LOS DERECHOS HUMANOS.	<p>Posibles contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Carteles, collages, pegatinas, dibujos, audiovisuales, informes de investigación, máquetas, audiovisuales, etc., hechos por el alumnado y relacionados con la paz y los derechos humanos.</li> <li>- Exposición de trabajos plásticos de artistas del entorno.</li> <li>- Exposición de pegatinas y pins sobre la paz y los derechos humanos.</li> <li>- Exposición de dibujos gráficos publicados en la prensa y relacionados con la paz y los derechos humanos.</li> <li>- Exposición y creación de una fototeca por la paz y los derechos humanos.</li> </ul>
9 SALÓN DEL LIBRO INFANTIL Y JUVENIL	<p>Posibles actos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposición de libros de literatura infantil y juvenil con temática ligada a la paz y a los derechos humanos.</li> <li>- Lectura y comentario de algunos libros seleccionados.</li> <li>- Escenificación de cuentos.</li> <li>- Recitado de poemas.</li> <li>- Talleres de creación literaria.</li> <li>- Libro al viento.</li> </ul>
10 BIBLIOTECA DE CENTRO Y DE RECURSOS	<p>Posibles actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura de libros de literatura y de ensayo sobre la paz y los derechos humanos.</li> <li>- Consulta de libros, monografías y de material audiovisual.</li> <li>- Ampliación de los fondos a través de la participación de la IED, familias, alumnado, instituciones del entorno comunal.</li> <li>- Promocionar determinados temas a través de los libros y en función de diversas estrategias: temáticas abordadas; autores; personajes; ilustraciones.</li> <li>- Hacer presentaciones de audiovisuales; libros; debates con autores. Realización de fichas de trabajo.</li> </ul>
	Posibles actos:

11. CAMPAÑA ANUAL SOBRE EL JUEGO Y LOS JUGUETES	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conferencias y mesas redondas sobre el papel educativo del juego y los juguetes.</li> <li>- Sesiones de juegos cooperativos.</li> <li>- Exposición sobre juguetes de hoy y de ayer.</li> <li>- Talleres de construcción de juguetes con material de deshecho.</li> <li>- La ludoteca como espacio recreativo-creativo. El derecho al juego. El juego y la integridad física y psicológica.</li> </ul>
12 HERMANAMIENTOS ESCOLARES	<p>Posibles contactos con (vía internet o correo aéreo/terrestre) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Centros de zonas/países subdesarrollados.</li> <li>- Centros que puedan atravesar por graves peligros:</li> <li>- Centros de países en guerra o que han sufrido algún tipo de desgracia.</li> <li>- Centros de países con escasa relación con el nuestro o con países considerados tradicionalmente como enemigos.</li> </ul>
13. JUEGOS COOPERATIVOS	<p>Posibles juegos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Juegos de presentación.</li> <li>- Juegos de conocimiento.</li> <li>- Juegos de afirmación.</li> <li>- Juegos de confianza.</li> <li>- Juegos de comunicación.</li> <li>- Juegos de cooperación.</li> </ul>
14 ORGANIZACION COOPERATIVA DEL CENTRO Y DE LA CLASE	<p>Posibles estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participación de los estudiantes en todas las decisiones que afectan a la vida de la clase: visitas, actividades, disciplina.</li> <li>- Utilización de la asamblea de clase en la que se evalúe la marcha de ésta en todos los órdenes. Entre las actividades que hacemos en la misma está la creación del mural de "Críticas, propuestas y felicitaciones". También se procede a la elección de los diferentes cargos de la clase: presidente, secretario, tesorero, encargados de correspondencia, monitores.</li> <li>- Elaboración, por parte del alumnado, de las normas o constitución de la clase.</li> <li>- Formación de un fondo común para gastos de funcionamiento de las actividades de la clase: material, gastos de la correspondencia inter-escolar, visitas, desplazamiento a eventos, etc.</li> <li>- Realización de la Biblioteca de aula.</li> </ul>
15. OTRAS	

### 6.1.3 ACTIVIDADES INTERDISCIPLINARES EN CLASE

I ESTUDIOS INVESTIGACIONES	<p>E Posibles estudios-investigaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudios de medio sobre la población del entorno del centro en el que, en función de la edad de los estudiantes, se vayan controlando diversas variables, como por ejemplo sexo, edad, actividad profesional, oficios, uso del tiempo libre y población demandante de cupos escolares. Entre las posibles temáticas a investigar podemos citar:</li> <li>- Analizar el concepto de paz, conflicto, derechos humanos.</li> <li>- Idem sobre las actitudes sobre el racismo, sexismo, xenofobia, etc. - Indagar en el nivel de compromiso de la población en la defensa de los derechos humanos.</li> <li>- Idem sobre la percepción relacionada con la convivencia en el entorno escolar.</li> <li>- Las relaciones cotidianas en la vida de la clase, de la familia, de la ciudad, del mundo, etc.</li> </ul>
----------------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los recursos naturales y su valor estratégico.</li> <li>- El ser humano como un ser biológico-social:</li> <li>- El ser humano tiene una entidad: derecho a la integridad física, moral y psíquica.</li> <li>- El derecho a una alimentación equilibrada: aspectos agrícola-industriales y socioeconómicos en la producción de alimentos.</li> <li>- El color de la piel: aspectos biológicos y sociales: el derecho a la no discriminación racial.</li> <li>- El ser humano y la creación cultural: Derecho a la libertad de pensamiento y opinión, a la libertad de creación cultural y al goce de la cultura.</li> <li>- Los ecosistemas naturales: localización; aspectos económicos; sociales y naturales; ecosistemas amenazados; catástrofes ecológicas. Seguridad alimentaria para los estudiantes, pese a no estar en una localidad de emergencia social.</li> </ul>
2. COMENTARIOS DE TEXTO	<p>Comentarios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceptos de paz, violencia, enemigo, derechos humanos, contrincante, pandillas, parches, jergonza juvenil e infantil actual</li> <li>- Diferentes artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.</li> <li>- De los Derechos del niño; Declaración sobre la protección de todas las personas contra la tortura y otros tratos o penas crueles;</li> <li>- Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales; Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación de la mujer;</li> <li>- Datos y testimonios históricos sobre determinados hechos: conquista de América; nazismo; constitución de las Naciones Unidas, Estatuto de Seguridad y estatuto antiterrorista.</li> <li>- Noticias de prensa.</li> <li>- Textos literarios con temática ligada a nuestros objetivos educativos.</li> </ul>
3. JUEGOS DE SIMULACIÓN Y DE ROL	<p>Juegos de rol y de simulación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Situación de los inmigrantes.</li> <li>- Situación de los desplazados, de los refugiados, por ejemplo mediante el juego de simulación "Refugiados" (Manos Unidas, 1986:56-58).</li> <li>- El intercambio desigual entre los países del Primer y el Tercer Mundo; por ejemplo, mediante los juegos de simulación "La dinámica de los cubos" y "Quién alimenta a quién" (Manos Unidas, 1986:52-55) u otras.</li> <li>- Conflictos producidos en el propio centro, familia y/o entorno.</li> <li>- Situación de los "diferentes" por diversos motivos: aspecto físico, raza, algún tipo de minusvalía, inclinaciones sexuales; indisciplina, trasgresor de normas, infractor, uniforme, pobreza, ignorancia.</li> <li>- Relaciones de dominio, abuso de poder, incomunicación, etc.</li> </ul>
4. CONFECCIÓN DE MONTAJES DE DIAPOSITIVAS	<p>Montajes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A partir de textos o guiones escritos por los estudiantes.</li> <li>- A partir de textos literarios o guiones ya publicados en periódicos, revistas, videos.</li> <li>- Como forma de presentación de un trabajo de investigación.</li> <li>- Como objetivo en sí mismo del área de Plástica-Imagen. Elaboraciones en la clase de informática.</li> </ul>
5 REALIZACIÓN DE PROGRAMAS DE RADIO	<p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poemas y textos literarios breves, tanto de creación del propio estudiantado como ya publicados.</li> <li>- Entrevistas reales o imaginarias.</li> <li>- Selección musical vinculada a temas de paz, derechos humanos, ecología, complacencias, mensajes amorosos. Selección que, a poder ser, debe intentar combinar los diferentes géneros musicales.</li> <li>- "Ráfagas" de datos.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Simulaciones con efectos especiales.</li> <li>- Hilo directo con los radioyentes. La Emisora es baluarte en estas acciones.</li> </ul>
6 ESTUDIOS DE CASOS		<p>Posibles estudios.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Discriminación del alumnado por su edad, aspecto físico, medio sociocultural del que proceden, sexo, etnia, credo religioso, ideología.</li> <li>- Algún tipo de discriminación en la familia.</li> <li>- Agresiones o cualquier tipo de violencia entre los estudiantes.</li> <li>- Cualquier arquetipo de discriminación en el grupo de iguales, centro, entorno y demás.</li> </ul>
7 EJERCICIOS DE CLARIFICACIÓN DE VALORES	DE DE	<p>Ejercicios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dinámicas de toma de decisiones.</li> <li>- Hojas de valores.</li> <li>- Frases incompletas.</li> <li>- Dilemas de cooperación-competición.</li> <li>- Dilemas morales.</li> </ul>
8 ANÁLISIS DE LA PUBLICIDAD		<p>Posibles análisis. Selección de anuncios en los que se haga referencia a temas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La reproducción de esquemas de corte colonial.</li> <li>- La utilización de la violencia como síntoma de poder.</li> <li>- La utilización de la mujer como objeto sexual.</li> <li>- La conversión de las relaciones humanas como mera mercancía de compraventa.</li> <li>- El culto al cuerpo.</li> <li>- El culto a las marcas.</li> <li>- Los avisos de periódicos incitando al aborto y a la trata de personas.</li> <li>- Programas de radio que desinforman y confunden.</li> </ul>
9 COMENTARIOS DE DIBUJOS, CUADROS Y FOTOGRAFÍAS		<p>Comentarios de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dibujos de la prensa diaria de humoristas gráficos como Osuna; caricaturas de Mafalda, Pepita, Carlitos, Cuentos dibujados, Olafo</li> <li>- Fotografías de periódicos y de revistas.</li> <li>- Libros de fotografías sobre temáticas ligadas a los derechos humanos</li> <li>- Viñetas y cómics como los de Amnistía Internacional sobre Derechos Humanos; AA.VV (1992):</li> <li>- Libros de arte ligados a la paz y los derechos humanos, como por ejemplo los libros: Construir a paz. Cultura para a paz, Xerais, Vigo 1996; Artistas para la paz, Ministerio de Cultura-Cruz Roja</li> <li>- Érase una vez la paz, Planeta, Barcelona 1996; Solidaridad, Anaya, Madrid, 1995; y las publicaciones colombianas en general sobre la temática.</li> </ul>
10 ANÁLISIS Y EJERCICIOS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	DE DE	<p>Ejercicios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de conflictos en diversos espacios y situaciones de la vida del centro: recreo, entradas y salidas, clases, asambleas, baños, cafetería, hogar, calle.</li> <li>- Análisis de conflictos del entorno inmediato.</li> <li>- Análisis de conflictos entre diversos grupos, países en guerra.</li> <li>- Ejercicios de escucha activa y comunicación.</li> <li>- Ejercicios de toma de decisiones de forma consensuada.</li> <li>- Participación en dinámicas de grupo en las que se valore la creatividad en la resolución de conflictos. Los aportes de la profesora Martha Ramirez merecen especial atención y los del profesor Pedro I. Bustos.</li> </ul>
11 DRAMATIZACIONES		<p>Dramatizaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escenificaciones de obras o fragmentos de obras teatrales que aborden temáticas ligadas a los derechos humanos.</li> <li>- Escenificaciones, teatro de marionetas y títeres con textos creados por los escolares.</li> <li>- Teatro de calle. Hacer escenificaciones en lugares públicos de la localidad, en el</li> </ul>

		barrio y en las sedes. - Comentario de obras teatrales. Izadas de bandera, formaciones.
12	CORRESPONDENCIA INTER.-ESCOLAR INTERCAMBIOS	E Contactos: - Correspondencia continuada con clases de centros de Usaquén, Bogotá y el resto del mundo. - Correspondencia con embajadas de países para solicitar información. - Intercambios y días de convivencia entre las IED que utilizan esta actividad en el ámbito público y privado.
13	TALLER DE DOCUMENTOS	DE Talleres: - Sobre el impacto social y ambiental de los procesos de colonización. - Situación social, económica, ambiental de la localidad, la ciudad, del país, del Tercer Mundo. - La inmigración / desplazamiento: factores sociales, económicos, sanitarios, educativo-culturales, de vivienda, etc. - Conflictos internacionales.
14	SALIDAS PEDAGÓGICAS	DE Visitas al entorno. - Ida a parques, empresas, entidades oficiales y particulares, centro de salud, jardines comunitarios - Caminos. - Celebraciones religiosas, comunitarias, familiares.
2.15 OTRAS		

## 6.1.4 ACTIVIDADES POR LAS ÁREAS OBLIGATORIAS Y FUNDAMENTALES\*

6.1.4.1 CIENCIAS SOCIALES		
1.	E ESTUDIOS INVESTIGACIONES	- Estudio comparativo de los derechos representados en la Constitución de 1886 y la de 1991. Parangón de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la CPC 1991. - Estudio y localización de la denominada Geografía del hambre. El subdesarrollo y el comercio de armas. Análisis de los presupuestos generales de los estados del Tercer Mundo. - Estudio de la evolución del racismo en el siglo actual. El caso de Hitler con los judíos y el de éstos con los palestinos. Las iniciativas de M.L.King. El nuevo racismo de Europa. - Estudios de medio. Por ejemplo, las actividades y asociaciones de defensa de los derechos humanos de la zona; de ayuda al Tercer Mundo; de ayuda a los marginados y excluidos; etc. - Estudio de movimientos, personas e instituciones, caracterizados por su ayuda en favor de la paz y los derechos humanos. El desplazamiento en Colombia - El concepto de defensa. La seguridad democrática. Papel de la ciudadanía en cada estado en las decisiones sobre este tema. Estudio de alternativas de defensa no militares. - Las guerras. Tipos de guerras. Atlas de las guerras. Consecuencias. Guerras en la actualidad; previsiones de futuro. El conflicto armado. Las guerrillas. Los

\* Aquí damos algunas pistas que pueden orientar las actividades en cada área. Dejamos también espacios en blanco para que los maestros, maestras y personas interesadas en la temática los diligencien. También quedan sin abordar áreas y asignaturas. La intención no es otra que incitar a sus seguidores a escribirlas con su pensamiento.

		paramilitares. La delincuencia organizada. El narcotráfico; alternativas pacificadoras de los estudiantes. El Derecho Internacional Humanitario.
2. PROYECTOS DE VISIÓN FUTURA:	DE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseño de condiciones de vida que garanticen la convivencia pacífica: en la escuela, en el barrio, en la ciudad, en el mundo.</li> <li>- Análisis de alternativas históricas, como el tratado de La paz perpetua de Kant, que pretendía de una vez por todas acabar con las guerras.</li> <li>- Causas de su no realización. El Plan Colombia. Nuestros planes. No olvidar, que "si tus planes son para un año, siembra una semilla; si tus planes son para diez años, planta un árbol; si tus planes son para cien años educa un pueblo, pues sembrando cosechas una vez, plantando diez y educando cien."</li> </ul>
3. UTILIZACIÓN DE LA PRENSA DIARIA		<p>Varias son las posibilidades didácticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como factor de motivación.</li> <li>- Para confeccionar itinerarios geográfico-político sociales a través, entre otros, de periódicos murales.</li> <li>- Comentario de noticias o artículos.</li> <li>- Como fuente de obtención de información para realizar determinados estudios: Desastres. Localización geográfica. Causas de los mismos. Resultados. Prevención de las autoridades. Previsión. - Comparación noticias de paz -noticias de guerra. Análisis de los resultados. Previsiones. Alternativas de modificación.</li> <li>- Tratamiento de los periódicos hacia los movimientos pacifistas. Tipos. Situación y causas.</li> <li>- Visibilidad e invisibilidad de determinadas zonas del planeta. Causas de las mismas. Análisis de coyuntura. Comentarios de libros y películas.</li> </ul>
4. TALLER DE DOCUMENTOS	DE	Sobre diversos hechos sociales, históricos o actuales. Especialmente en el campo de la historia es muy frecuente su utilización. Talleres de documentos entre los que reseñamos los más relacionados con nuestra temática: "Descubrimiento de América" "El santo tribunal de la Inquisición" "Las revoluciones de finales del siglo XVIII" "La revolución francesa" "La batalla de Boyacá" "El Primero de Mayo" "La Guerra de los Mil Días" "La revolución de los Comuneros". "Los Derechos de la mujer", "La Convención de los Derechos de los derechos de los niños y las niñas". Otros".
5. REVISIÓN DE VIDEOS DOCUMENTALES SOBRE TEMÁTICAS DEL ÁREA.	DE Y	La SED y el IDEP realizaron un inventario distrital respecto al material audiovisual que se encuentra en la ciudad. Allí se pueden identificar los relativos a DDHH, igualmente la Defensoría y las Universidades: Nacional, Pedagógica de Bogotá y Central (concretamente el ciclo de cine iniciado en mayo del 2005 con los maestros y maestras del diplomado en DDHH)
6. CINE-FORUM, ESPECIALMENTE PARA LA PARTE DE HISTORIA.		Videos de la Defensoría del Pueblo
7. CONFERENCIAS		Invitar a investigadores, activistas, inmigrantes, defensores de Derechos Humanos, jueces, defensores de familia, políticos y dirigentes sindicales que transmitan sus reflexiones y/o vivencias sobre los derechos humanos.
8. LITERATURA		Lectura de novelas o fragmentos y cómics con temática histórico-social, bien como recurso motivador (los cómics cumplen aquí un papel importante) o para profundizar en un determinado tema. Entre los cómics reseñamos los editados por la editorial Ikusager.
9. VISITAS		Visitas a centros de estudio, de acogida de inmigrantes y/o refugiados, museos, monumentos, etc., ligados a la paz y los derechos humanos. Actividad que también nos permitirá integrar el trabajo en torno a las normas de comportamiento, uso de los transportes públicos, circulación vial, limpieza y mantenimiento de los espacios, entre otras.
		Otras actividades de esta área citadas en los anteriores apartados: comentario de

10. OTRAS	textos: montajes de diapositivas; monografías; debates; análisis de la publicidad; correspondencia; cartas y mensajes; juegos de simulación y de rol; etc.
-----------	--

6. 1.4. 2 ETICA Y VALORES	
1. ANALISIS DE CONFLICTOS COTIDIANOS.	Podemos asumir el siguiente esquema: - Historia del conflicto. - Situación actual. - Previsión (lo que podría pasar). - Prescripción (lo que debería pasar) - Táctica y -estrategia (lo que puede ser hecho para modificar la situación).
2. DEBATES	- La objeción de conciencia y la insumisión. - La ayuda al Tercer Mundo. - El desarme. - El TLC. - Los derechos de los niños/as. - El derecho al trabajo. - Los derechos de las minorías. - Inmigración y derechos humanos. La Extradición. - Exclusión social y derechos humanos. La pobreza. La deserción escolar. La corrupción. El derecho a la Educación. La juventud.
3. ESTUDIOS INVESTIGACIONES	E - El estado mundial de la infancia. - Organizaciones internacionales que se ocupan de la infancia. - La Declaración Universal de los Derechos Humanos. - La Declaración de los Derechos de los Pueblos. - La convivencia: convivencia y pluralismo; higiene personal; la convivencia en la circulación vial; derechos y deberes de la ciudadanía; obstáculos para la convivencia: egoísmo, incomprensión, intolerancia, insurgencia - La salud y el entorno. - La educación sexual. - La ONU y otros organismos internacionales: UNESCO, OIT, FAO, AID, OMS, UPU. Educación para el consumo.
4. COMENTARIO DE DIBUJOS Y FOTOGRAFÍAS	- Ponerle un "pie" de página. - Identificar, analizar y opinar sobre lo dibujado o fotografiado. - Comentarlo simplemente.
5. 5. ELABORACIÓN DE CÓDIGOS O DE COMPORTAMIENTO Y CONVIVENCIA QUE EVITEN CUALQUIER TIPO DE VIOLENCIA	El Acuerdo 125 del Concejo de Bogotá, sancionado en el año 2004 y conocido como la Cátedra de Derechos, Deberes, Obligaciones y Pedagogía de la Reconciliación, es un dispositivo pertinente en esta área.
6. CONCRECIÓN DE COMPROMISOS INDIVIDUALES O COLECTIVOS PARA HACER EFECTIVA LA SOLIDARIDAD EN LA CLASE	Formando grupos de estudiantes que ayuden en sus tareas a los quienes lo necesiten. - También puede crearse la figura del alumno/a tutor de un compañero/a. - Haciendo un fondo común para necesidades de la clase. - Practicando unas relaciones sanas y amorosas.
7. LECTURA DE TEXTOS ÉTICO-FILOSÓFICOS	
8. LECTURA.	Y

ANÁLISIS DE TEXTOS LITERARIOS QUE ABORDEN DETERMINADOS DILEMAS ÉTICOS.	
9. CINEFÓRUM	
10. CORRESPONDENCIA E INTERCAMBIOS, CON GRUPOS-CLASE DE OTROS PAÍSES. CONTRASTANDO SUS CULTURAS Y COSTUMBRES. OTRAS	
11. COMENTAR PROGRAMAS DE TV.	Francisco el matemático, seriados, novelas, noticias, programas del Canal Institucional, propagandas donde estén explícitos los DHH.
12. EJERCICIOS DE CLARIFICACIÓN DE VALORES.	
13. ACUERDO 125 DE 2004	Lectura, discusión y proyección del Acuerdo.

**6. 1.4.3 LENGUA CASTELLANA E IDIOMAS EXTRANJEROS**

1. LECTURA DE LIBROS Y FRAGMENTOS DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL SOBRE LA PAZ Y LOS DERECHOS HUMANOS.	
2. CREACIÓN DE TEXTOS, POEMAS, OBRAS DE TEATRO Y CÓMICS, BIEN DE MODO INDIVIDUAL O EN GRUPO.	
3. REALIZACIÓN DE PERIÓDICOS Y/O LIBROS CON LOS TEXTOS SELECCIONADOS Y CORREGIDOS LINGÜÍSTICAMENTE.	
4. NARRACIONES A PARTIR DE PROPUESTAS IMAGINATIVAS.	Por ejemplo: qué pasaría si: - "Los fusiles se convirtiesen en guitarras". - "Nadie quisiese ir a la guerra". - "Las balas de todos los cañones se negasen a ser disparadas". - "Los misiles al explotar lanzasen confetis y chistes". - "A todo el mundo se le respetasen los derechos humanos."
5. ASOCIACIÓN DE PALABRAS	Un buen ejercicio para medir tanto el vocabulario como la percepción de los escolares un tema determinado. Dada una palabra escribir, con un tiempo fijo, todas aquellas que se le ocurran al alumno/a en relación con la dada inicialmente.



6. HACER UN DICCIONARIO DE LA PAZ.	Diccionario de la sexualidad juvenil, de los parceros, entre otras jergas.
7. SELECCIONAR LAS PALABRAS MÁS PACÍFICAS DE CADA UNA DE LAS LENGUAS ESTUDIADAS.	Recopilar y crear lemas por la paz. Por ejemplo: - "Dadle una oportunidad a la paz" (J. Lennon). - "Si nos gusta vivir. ¿por qué jugar a matar?". - "La paz empieza por uno". - " Si quieres la paz, trabaja por la justicia". - "Estamos en pie de paz". - "Podrán cortar la flor, pero no detendrán la primavera"- "Queremos vivir, no sobrevivir". - "Si quieres la paz, prepara la paz". - "No molestes a mi amigo" (contra el racismo). "Si a la paz, no a la violencia". "Nos amamos tanto que nos matamos unos a otros" García M. "Hable, no dispare". 2la paloma de la paz es un chulo con disfraz." Graffiti.
8. LEMAS.	Hacer un concurso de lemas para corear en la marcha-manifestación por la paz. Pueden exponerse en carteles por el colegio.
9. ORALIDAD	Cultivo de la expresión oral -entonación, vocalización, etc-, mediante la colaboración en actividades ya citadas: programas de radio; conferencias; debates; diálogos imaginativos;
10. ENTREVISTA	Entrevistas reales o imaginarias con las personalidades que cada grupo decida.
11. ENCUESTAS	Encuestas y demás cuestionarios, para estudiar algún aspecto del entorno.
12. ESCENIFICACIONES	Escenificaciones, simulaciones, teatro de marionetas, etc., con textos creados por el alumnado. O, bien de fragmentos de alguna obra.
13. ESTUDIOS E INVESTIGACIONES	- Búsqueda de poetas que hayan escrito sobre la paz. - Así como en novela, cine y teatro. - El lenguaje cotidiano y sus posibles usos violentos.
14. UTILIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA PRENSA.	- Recortando las "malas" noticias de cada semana. Ver por qué han sido elegidas. Conclusiones. - Recortando las "buenas"; análisis de su significado. - Destacar las noticias no publicadas pero que puedan tener relación con los derechos humanos. - Elegir la noticia más pacífica de la semana y del mes. También la del año. - Inventar el título y la entrada de una noticia que publicasen los periódicos. - Enviar a los periódicos, para que sean publicadas, cartas y mensajes a favor de la paz y los derechos humanos o que supongan violación de los mismos.

#### 6. 1.4.4 MATEMÁTICAS

1. ESTUDIOS ESTADÍSTICOS	- Del entorno. - De otros países. - Comparando e interpretando los resultados con Colombia. Resolución de problemas del tipo: - Cálculo. Por ejemplo: Cada minuto se gasta en armamento e investigación militar más de un millón y cuarto de dólares: ¿Cuánto se gasta al día, en un mes y en un año? Hacer el cálculo también en pesetas y euros. Cálculo del gasto de una dieta equilibrada por persona. Comparación con el salario mínimo y con los salarios de distintas categorías sociales. Interpretación de los resultados. - Análisis de los presupuestos del Estado colombiano. Porcentaje de los gastos de defensa y comparación con los de otros ministerios. Búsqueda de las equivalencias entre los gastos en armamento por persona y los gastos por habitante en los distintos servicios: sanidad, educación, cultura, alimentación, etc. Comparar los
--------------------------	---

	<p>anteriores resultados con los de otros países. Incidir en el análisis de la relación. gastos militares-calidad de vida. Investigación del presupuesto nacional de diversos estados. Porcentaje de los gastos militares. Representación gráfica.</p> <p>Elaboración de un "presupuesto pacífico" para una supuesta inversión de los gastos militares en servicios sociales.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración de un Presupuesto Nacional de la Clase (PNC), analizando posibles gastos y siguiendo el modelo occidental de distribución del dinero:</li> <li>- Un 75% del presupuesto para el 20% de los escolares. - Un 22% del presupuesto para el 40% de los estudiantes. - Un 3% del presupuesto para el 40% restante.</li> <li>- Comentario de datos, gráficos demás estadísticas. Por ejemplo:</li> <li>- Un grupo de Investigadores de Michigan, en los EE.UU. en un estudio de carácter empírico ha demostrado que un gasto público de 1.000 millones de dólares permitiría crear en el sector militar unos 58.000 puestos de trabajo, pero que el mismo dinero dedicado al sector de la enseñanza crearían 145.000 puestos de trabajo.</li> <li>- El Centro de Información para la defensa de EE.UU, ha calculado que los 1.000 millones de dólares crearían 45.000 puestos si se utilizaban en la expansión del gasto militar, frente a 98.000 en el sector servicios.</li> <li>- Los gastos militares en el Estado español son: - 5 veces superiores a las inversiones en infraestructura de los transportes. - 30 veces superiores a las inversiones del Ministerio de Cultura. - 43 veces superiores a las inversiones del Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación. - 126 veces superiores a las inversiones del Ministerio de Sanidad y Consumo - 377 veces superiores a las inversiones de la Dirección General del Medio Ambiente.</li> <li>- Los recursos del Plan Colombia y su relación con la deuda externa. - Monto de la deuda y sus relaciones con la población.</li> <li>- Presupuesto del MEN, del Plan Nacional de Desarrollo, Plan Distrital y su distribución en la población escolarizada.</li> </ul>
ESTUDIOS COYUNTURALES DE SERVICIOS PÚBLICOS, IMPUESTOS, INGRESO PER CAPITA	<p>Cálculos del IVA en la canasta de cada familia y su influencia en el mínimo vital; impuesto y su relación con la calidad de vida; costos de los servicios públicos y su influencia en el ingreso per capita. Costos de la canasta familiar y los servicios de salud y educación. Los valores de cambio de la seguridad alimentaria. Costos de la salud oral de un estudiante, curativa y preventivamente.</p>

6. 1.4.5 CIENCIAS NATURALES	
1. ANALISIS COMPARATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dietas alimenticias, países del Norte-países del Sur. Concepto de dieta equilibrada.</li> <li>- Enfermedades en los países subdesarrollados y en los países industrializados. Causas de las enfermedades infectocontagiosas. - Análisis de la riqueza natural-bienestar social en los países subdesarrollados.</li> <li>- Densidad de población, crecimiento y riquezas naturales. El SIDA y las enfermedades terminales.</li> </ul>
2. ESTUDIOS INVESTIGACIONES	<p>E</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El ciclo del agua. Importancia para la vida y para la salud del ser humano. Su distribución en el planeta.</li> <li>- Estudio de la relación entre enfermedades y la forma de vida; la dieta alimenticia; tecnología; etc.</li> <li>- El uso de pesticidas. Efectos. El papel de los fertilizantes en el crecimiento vegetal; problemas ecológicos derivados de los compuestos de nitrógeno inorgánico;</li> <li>- La energía. Tipos de energía. Necesidades energéticas. Producción y consumo de energía en el mundo. Mapa energético mundial.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La energía nuclear. Fusión y fisión. Las centrales nucleares; seguridad e impacto en el medio ambiente. Los vertidos radioactivos. La utilización bélica.</li> <li>- Energías alternativas. Tipos. Perspectiva y aspectos prácticos.</li> <li>- Ecosistemas amenazados. Causas. Descripción de los mismos. Perspectivas.</li> <li>- Violencias al medio ambiente: basuras, incendios, contaminación atmosférica, acústica, terrestre, acuática. Efectos de las guerras, especialmente químicas, bacteriológicas y nucleares.</li> <li>- El cuerpo humano. Desarrollo de la sexualidad; la relación entre sexos. El concepto de raza; evolución científica.</li> <li>- El universo. Teorías explicativas de su formación. El cosmos y la paz.</li> </ul>
3. PERSONAJES	Homenajes, glosas y comentarios de los científicos y movimientos científicos que se han destacado en la defensa de la paz o en la utilización pacífica de sus investigaciones. Por ejemplo A. Einstein; B. Russel; Movimiento Pugwags; Científicos por la Paz; Rigoberta Menchú, Teresa de Calcuta
4. LECTURAS	Lectura de novelas o fragmentos y cómics con temática ambiental, bien como recurso motivador (los cómics cumplen aquí un papel importante) o para profundizaren un determinado tema. Entre los cómics reseñamos: - AANV (1998): Terra nostra Los derechos de la Tierra. Vitoria-Gasteiz, Ikusager
5. CAMPANAS	Colaboración en campañas de mantenimiento y conservación del recinto escolar y el entorno.
6. HUERTA	Creación de un huerto o jardín escolar. Mantenimiento de matas y prados aledaños al colegio
7. ITINERARIOS	Realización de itinerarios de la naturaleza
8. ACCIONES INTERINSTITUCIONALES	Colaboración con otras instituciones u organizaciones ecológico-pacifistas de defensa del medio ambiente y de aquellas especies vegetales y animales en peligro de extinción.
9. CAMPAMENTOS, SALIDAS	Organizar acampadas de fin de semana, en las que se fomente la relación entre los propios estudiantes y su amor por la naturaleza.
10. CONFERENCIAS	Organizar ciclos de conferencias con los representantes de las asociaciones ecológico-pacifistas: objetivos que persiguen; ámbito de actuación; principales campañas o programas desarrollados; formas de financiamiento; problemas con los que se encuentran
11. FIESTAS	Celebrar las fiestas propias del área de Naturales: Día del árbol (21 de marzo); Día mundial del Medio Ambiente (5 de junio). Día del agua. Día mundial de la alimentación.
12. TALLERES	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Taller de documentos sobre diversos hechos</li> <li>-Acciones relativas al campo de las ciencias naturales. Como ya hemos señalado, para el área de Ciencias Sociales, se pueden realizar talleres de documentos también para esta área, entre ellos: "La primera revolución científica: Copérnico" y "La pesca". Las cuestiones energéticas y los impactos ambientales son temáticas fáciles de estructurar en talleres a partir de la prensa, libros e informes de Greenpeace, de la National Geographic y otras organizaciones.</li> </ul>
13. OTRAS	-Otras actividades de esta área, citadas en los anteriores apartados: comentario de textos; montajes de diapositivas; monografías; debates; correspondencias, cartas y mensajes; juegos de simulación y de rol.

#### 6. 1.4.6 EDUCACIÓN ESTÉTICA

Elaboración de carteles, "collages"; pegatinas, audiovisuales, sobre aspectos

1. CARTELES	relacionados con la paz y los derechos humanos, bien por ser tratados en otras áreas o bien como actividad específica de ésta.
2. COMENTARIOS	Comentario de imágenes o composiciones audiovisuales.
3. CINE	Cine-forum
4. EXPOSICIONES	Realización de trabajos para hacer exposiciones sobre la paz, tanto en el colegio como en las salas de exposiciones de la localidad.
5. ILUSTRACIONES	Ilustrar o plasmar en imágenes un dato o una cita.
6. ARTISTAS	Exposiciones de "artistas por la paz".
7. DIBUJOS	Recopilar y seleccionar los mejores trabajos para hacer un libro de dibujos por la paz.
8. MURALES	Creación de murales y monumentos relativos a los DDHH.
9. PANCARTAS	Realización de las pancartas, misiles, robots, cabezudos, para la "Marcha por la Paz".
10. CALCOMANIAS	Calcomanías creadas por los propios escolares, organizando exposiciones de las mismas por la paz y los DDHH.
11. ARTISTAS	Estudio e investigación de los grandes artistas que dedicaron algunas de sus creaciones a la paz y a los derechos humanos.
12. FOTOGRAFIA	Inicio de una fototeca.
13. GRAFICOS	Recopilar dibujos gráficos
14. CANCIONES	Realización de montajes de diapositivas y vídeos: - Partiendo de una trama argumental ya escrita. - De creación del alumnado. Desde o sobre una canción. - Como modo de presentar un trabajo de otra área.

6. 1.4.7 EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES	
1. JUEGOS	Juegos y deportes que propicien la cooperación, respeto y disfrute de los participantes.
2. TABLAS	Tablas de Gimnasia con alegorías sobre la paz y los derechos humanos.
3. FIESTAS	Celebración de una fiesta deportiva por la paz y los derechos humanos. Sería interesante que en el programa que se realice figuren, además de los deportes convencionales, los juegos populares, juegos creados por el propio estudiantado, juegos cooperativos y danzas del mundo.
4. PERSONAJES	Estudio de figuras y hechos deportivos que tuvieron una especial relevancia en la defensa de la paz y de los derechos humanos.
5. OLIMPIADAS	Estudio del significado de las Olimpiadas. La situación actual
6. DEBATES	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El espíritu deportivo.</li> <li>- El deporte, compañerismo y la visión de equipo.</li> <li>- La superación y el control mental de los deportistas.</li> <li>- Deporte y violencia.</li> <li>- Deporte y vida sana.</li> <li>- Deporte y economía.</li> <li>- Deporte y política.</li> <li>- Integración de los compañeros con menos aptitudes en las actividades deportivas.</li> <li>- Problemática del deporte escolar.</li> </ul>
7. TRADICIÓN	Recuperación y recreación de los juegos tradicionales.
8. DANZAS	Aprendizaje de danzas del mundo y las de culturas autóctonas americanas.
9. LITERATURA	Lectura de libros y textos relativos a los deportes y la Educación física. "El Fútbol a sol y sombra" de Eduardo Galeano. Historias, relatos, cuentos, cómics, ilustraciones. Videograbaciones, películas.
COMPETENCIAS	Atletismo, ajedrez, juegos de mesa, juegos de campo.

11. ARTISTAS	Estudio e investigación de los grandes artistas que dedicaron algunas de sus creaciones a la paz y a los derechos humanos.
12. FOTOGRAFIA	Inicio de una fototeca.
13 GRAFICOS	Recopilar dibujos gráficos
14. CANCIONES	Realización de montajes de diapositivas y videos: - Partiendo de una trama argumenta) ya escrita. - De creación del alumnado. Desde o sobre una canción. - Como modo de presentar un trabajo de otra área.

#### 6. 1.4.8 COMITÉ DE CONVIVENCIA.

1. ESTUDIO DE CASOS	1. Identificación de las variables del caso, que son de tres clases:
2. LECTURA DE SENTENCIAS DE LA CORTE CONSTITUCIONAL SOBRE EL CASO EN ESTUDIO.	a) Caracterización de los hechos, con denominando los hechos relevantes, que pueden involucrar: - Los hechos propiamente dichos, es decir, los sucesos y las circunstancias empíricas involucradas en cada caso. - Los hechos relevantes, verbi gracia, los sucesos y circunstancias empíricas más importantes del caso. Consisten en una selección que se hace de la muestra de los hechos generales.
3. DISCUSIONES.	b) Reconocimiento de los derechos e intereses en conflicto: fundamentales, DESC.
4. CONSULTAS A OTRAS INSTANCIAS.	Solidaridad.
5. SOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE CONVIVENCIA.	c) Identificación de las normas relevantes, tanto de derecho interno (Constitución, leyes, Pacto de Convivencia...) como de derecho internacional (tratados, convenciones, Pactos...).
6. REALIZAR FOROS, ENCUENTROS, SEMINARIOS.	- Problemas de relevancia, cuando existen dudas acerca de cuál sea la norma aplicable al caso, bien por cuanto concurren bastantes normas a solucionar un mismo problema, o en el caso contrario, por no aparecer claramente cual sea la norma aplicable.
7. APLICAR EL ACUERDO 04 DE 2000.	- Problemas de interpretación, asunto en el cual, identificadas las normas eventualmente aplicables al caso, surgen dudas acerca de cómo habrán de entenderse o interpretarse.
	2. Formulación del problema.
	a) Auscultar la posición de cada una de las partes involucradas en el caso, acompañada de la descripción de los argumentos en los cuales se soporta.
	b) Formulación de la solución del caso, con el examen de las razones de solución escogidas y de las deficiencias presentes en las opciones que se descartan. Igualmente, deberán ser indicados los mecanismos de defensa nacionales e internacionales del derecho amenazado o vulnerado en el caso.
	3. Puesta en común de la posición de cada una de las partes involucradas en el caso, con la justificación y defensa de cada una de las posiciones.
	4. Solución del problema o tesis final y su argumentación. Como ejemplo de argumentación correcta desde la perspectiva de los derechos humanos, proponemos la empleada por la Corte Constitucional en la sentencia C-481 de 1998, cuya lectura recomendamos.
	5. Enseñanzas y aprendizajes obtenidos.

## BIBLIOGRAFÍA DEL PLAN DE ESTUDIOS

- BAUDELLOT, Christian y ESTABLET, Roger. *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI editores, 1986
- Bourdieu, Pierre. *La distinción*, recientemente reeditada por Taurus; *La reproducción; El sentido práctico; Mitosociología; ¿Qué significa hablar?; Cosas dichas*, Barcelona: editorial Gedisa, 1983.
- DE ZUBIRÍA SAMPER, Miguél. *Pedagogía Afectiva: En: Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas* Bogotá DC: FIPC.

DEWEY, J. *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Losada S.A., 1963.

FREIRE, Paulo. *Educación como práctica de la libertad*. México; Bogotá: Siglo XXI Editores, 1971. *Educación liberadora*. Madrid: ZYX, 1973 *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo Xxi, 1997.

GALVIS, Ligia. *Comprensión de los derechos humanos*. Bogotá DC: Aurora, 1996

GARCÍA MARQUEZ, Gabriel. "La patria amada aunque distante". Tomado del texto fue difundido el domingo 18 de mayo de 2003.

GIROUX, Henry. *Teorías de la Reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. En: Cuadernos políticos. México: julio-Diciembre de 1975.

GRAMSCI, Antonio. *Alternativa pedagógica*. México: Fontamara, 1998. *Cuadernos de la cárcel*. México: Ediciones Era, 1981-1984. *Antología*. México: S. XXI, 1977.

IED NUEVO HORIZONTE. *El modelo de pedagogía crítica: antecedentes, conceptos y ramificaciones*, mimeo, 2004.

ILLICH, Iván. *Juicio a la escuela*. Buenos Aires: Humanitas, 1974. *Educación sin escuelas*. México: Península, 1975.

JARES, Xesus, "Educación y Derechos Humanos" Madrid: Editorial Popular. Madrid, 1999

MAGENDZO Abraham. "si no los educadores quién, y si no es ahora cuando?" Biblioteca Ideas. Colección de documentos. Instituto Internacional de Gobernabilidad. 2004

NACIONES UNIDAS. *Carta Internacional de los Derechos Humanos*. Nueva York, 1988. En: *Consejería Presidencial para la Defensa, Protección y Promoción de los Derechos Humanos*. Documentos de trabajo. Sf.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 115 de 1994, Lcy 715 de 2002

RESWEBER, Jean Paul "La Méthode Interdisciplinaire" traducido por María Elvira Rodríguez Luna, en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, el año 2000.

TOMASEVSKI, Katorina. *El Derecho a la Educación en Colombia*. En: Revista Educación y Cultura N° 65. Bogotá DC, Junio / 2004.

## 6.2 ¿CÓMO LLEVAR A CABO UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINARIA ALREDEDOR DE GESTIÓN PARA EL RECICLAJE DE RESIDUOS SÓLIDOS?

Dice una de las maestras autoras de esta iniciativa: “*pensar en algo cotidiano para salirme del discurso de los programas y del titileo de la planeación, dentro de los marcos legales del M.E.N, conlleva a resolver problemas aplicados a la cotidianidad dentro del contexto real del estudiante*”. Coherente con ese pensar, las maestras de Ciencias Naturales, Lengua Castellana, Ética, Sociales y Matemáticas, vienen dinamizando prácticas educativas de manera interdisciplinaria, con base en el reciclaje, elevando el objeto reciclable a temática. Como puede apreciarse más adelante, son más de 20 objetos de basura que se convierten en temáticas para distribuir las en el tiempo escolar, comenzando en el año 2006 con la institucionalización de un día en la semana destinado a tal propósito. *La botella: una mirada desde las matemáticas*, es un ejemplo ilustrativo de lo expuesto.

### 6.2.1 LA BOTELLA: UNA MIRADA DESDE LAS MATEMÁTICAS \*

El trabajo con la botella, *comienza* en el momento en que los estudiantes traen envases plásticos de gaseosa, que ya no se usan, cortadas transversalmente en tres partes. El ejercicio se centra en medir el largo, ancho y alto de cada parte de la botella, los radios y diámetros en los círculos y en encontrar perímetros y áreas, para responder a la pregunta *¿Cuál es el volumen total de la botella con líquido y sin líquido?*

El proceso a desarrollar por parte del estudiante, consiste en encontrar el volumen de las tres partes de la botella; es decir, del cono, el cilindro mayor y el cilindro base. Al final, sumará para encontrar el volumen total. En esta práctica, aplica conceptos de perímetro, área, volumen, unidades de medida, operaciones, fórmulas básicas; deduciendo, reconstruyendo y aplicando a cada parte de la botella.

La segunda parte del taller, es pasar ese resultado de unidades de volumen a unidades de peso y de capacidad, para resolver el interrogante: *¿Cuál es el peso de la botella sin líquido? ¿Cuál es la capacidad de la botella?* En el taller se pide dibujar paso a paso, con los procesos, colores y con las tres partes de la botella, donde cada alumno plasma la estética, creatividad y conocimientos frente a los sistemas de medidas.

El tercer componente del taller, mira hacia lo cotidiano del niño y la utilización de su medio y el contexto barrial. Es por eso, que se les pide a los alumnos ir a la tienda, pesar una botella con líquido y traer el resultado. Después se les solicita hacer un parangón entre los resultados encontrados para así verificar la cantidad de líquido existente en la botella.

---

\* ORDOÑEZ SALINAS, Nancy. *La botella*. Ponencia presentada en el Encuentro Iberoamericano de Redes Escolares realizado en Lao Brasil. Julio 2005

*En el cuarto momento, se trata de acercar a los alumnos a los conceptos químicos de densidad, peso y volumen, se entabla la relación matemática Densidad = Peso, sobre Volumen; es decir  $D = P/V$ , no sin antes relacionar qué es la densidad de la botella y su significado como material denso o no, que deja traspasar a través de sus poros o no, menos o más denso que el agua.*

La praxis demuestra que esta actividad, se queda corta frente a las expectativas de los estudiantes; pues ellos querían crear algo con esas botellas, querían exponer sus trabajos y sus ideas... Qué mejor espacio que la unión en la Feria de la Ciencia con el proyecto de reciclaje... para muchos niños y niñas representaba economizar tiempo, esfuerzo, dinero y ganar nota en las tres asignaturas (Biología, Química y Matemáticas); además, representaba trabajar en grupo y poder comunicar todas sus ideas, exhibiendo sus construcciones.

*“Sentí -anota la docente- que mis matemáticas no eran tan importantes y tuve temor de que el control de la situación se fuera de mis manos, no había otra opción que dar paso a la exposición en la feria y a la unión con ciencias y la valoración del término reciclaje y a la exaltación de la vivencia de los niños en el reciclaje. Igualmente, era motivante sentirme menos sola, trabajando algo en lo que yo creía y sentía alegría, pero que aún era incierto para casi la mayoría.” Experimenté la ausencia del dibujo, y de su complemento, lo que me generó una tristeza parecida a la frustración, el vacío que deja la no interdisciplinariedad, como complemento de la actividad de los niños, pensando en sus derechos y en sus capacidades aún desperdiciadas”.*

Como prolongación de esta actividad, se realiza la misma con las bolsas de leche, pesándolas, y pasando de peso a capacidad y a volumen, verificando el contenido del líquido, el cual aparece escrito en la bolsa, como centímetros cúbicos, esto por expresiones de los niños, tales como *“no se complique prof... da lo mismo y la pesamos en la tienda... mejor en una balanza electrónica, es más exacta”*

Llegó el día anhelado, la exposición de la feria. *“Allí -registra el relato -vimos las luces, los carros, las maquetas, los edificios, los barcos de botellas, las lámparas y floreros que construyeron de esas garrafas ya medidas, también aparecieron submarinos, telescopios, pirámides, muñecos... todo eso de los mismos recipientes, luciendo en medio de otros objetos, basándose en coco, yute de amero, madera y al lado de su hermano el cubo, hijos del volumen”.* En el evento, se plasma la idea de la empresa didáctica, con los retazos de madera y los rompecabezas investigados en sus construcciones e historias y expuestos por los niños. De modo similar, se lucieron las tarjetas, los portarretratos, los dibujos, los escritos, las anécdotas, los acuarios, las cintas, los inciensos, las velas, los aromas, los tejidos y demás manufacturas.

Como en toda actividad escolar, muchos obstáculos hubo que caminar, saltar y evitar, entre otros, *los más cercanos:* concretar el sitio, la luz, las llaves, el préstamo, los acuerdos entre áreas, la aprobación de rectoría y Consejo Académico, la colaboración de administrativos y la inclusión de la actividad en un cronograma. Otros obstáculos, *los más distantes:* algunos profesores desarrollaban actividades heterogéneas, cuando no contrarias, generadoras de



desorden, complicando el trabajo, la labor o desarrollo de las exposiciones; se suma a lo anterior, la tensión continua entre la nota y la presentación de los trabajos y las planillas con indicadores, los cuales se quedan cortos ante la diversidad de la actividad. Para completar el espectro, muchos de los trabajos se perdieron, por falta de un lugar para albergarlos.

Esta mirada a las matemáticas, pone en evidencia que la enseñanza consiste, parodiando a Giroux, en dar a los estudiantes los problemas que condujeron a la creación de la fórmula para encontrar el área de un rectángulo, el volumen de una caja u otra operación. Al encontrar la fórmula por ellos mismos, comprenden la teoría matemática más profundamente y, como un efecto no tan incidental, ganan confianza... como pensadores.

## 6.2.2 LA BOTELLA: DE RESIDUO SÓLIDO A TEMÁTICA INTERDISCIPLINARIA.

	Palabras generativas	Preguntas provocativas
Matemáticas	Volumen, peso, costos, ganancias, transacciones, tiempo, espacio, movimiento, sistema, energía, sonido, velocidad, cuerpos, volumen, densidad.	¿Qué diferencias en cuanto a peso y volumen existen entre la botella plástica que llega al salón de clase para reciclar y la botella llena de líquido?
Ciencias Sociales	Presión atmosférica, Revolución Industrial, industria colombiana, monopolio, capital, producción, distribución, consumo, urbano, rural, trabajo, obrero, operario, máquina, medios de comunicación, vías, agua, transporte, gerente, fuego, erosión, incendios, ríos, mares, animales, puntos de fabrica nacionales e internacionales.	¿Cuál es el recorrido que sigue una botella desde su fabricación hasta convertirse en residuo sólido reciclable? ¿Cómo se hace una botella plástica?
Educación Artística	Colores, formas, tamaños, artesanías, diseños, propaganda radial, impresa, televisiva, dibujos, decoración	¿Qué impacto tienen los colores de la botella en la actitud de los consumidores?
Ética y Valores Humanos	Roles de quienes producen, distribuyen, cuidados del cuerpo, derechos: seguridad alimentaria, ambiente, trabajo. Valor de uso y de valor de cambio, animales, contaminación, riqueza, pobreza, planeta enfermo, movimientos sociales	¿Qué valores humanos se ponen en juego en la producción de las botellas plásticas? ¿Qué pérdidas y qué ganancias encuentra la humanidad en la elaboración de botellas plásticas?

<b>Educación Física, Recreación y Deportes.</b>	Juegos	¿Se puede jugar con una botella plástica? ¿Qué juegos se pueden practicar?
<b>Educación Religiosa.</b>	Lo natural y lo artificial, el hombre en el medio, posiciones de las religiones frente al uso de residuos por parte de la feligresía.	¿En qué favorecen la vida o la muerte las botellas plásticas?
<b>Lengua Castellana e Idiomas</b>	Descripciones, narraciones, poemas, historietas, cartas, novelas y propagandas relacionadas con las botellas plásticas y con los plásticos en general.	¿Qué leyendas aparecen en las botellas plásticas? ¿A qué géneros pertenecen? ¿Cómo podría presentarse la información en versos? ¿Qué composiciones musicales ha escuchado acerca de las botellas? ¿Cómo quedaría redactado el texto que aparece en la botella en inglés?
<b>Tecnología e Informática.</b>	Pasos en la producción de botellas, tecnologías utilizadas, herramientas que intervienen, páginas web sobre reciclamiento de botellas plásticas, organización comercial.	¿La elaboración de las botellas es un procedimiento técnico o tecnológico? ¿En qué páginas web se encuentra información acerca del reciclaje de botellas plásticas? ¿Qué mensajes tiene esa información?
<b>Ciencias Naturales</b>	Insumos, procedencia de la materia prima, temperaturas, la contaminación, lo biodegradable, sistemas, ecología, sol, lluvia, la vida humana, vegetal animal, calentamiento de la tierra, incendios, mezcla, combinación.	¿Cuáles son los pasos que se llevan a cabo en la producción de una botella plástica? ¿Qué componentes químicos demanda la fabricación de botellas plásticas? ¿Qué efectos biológicos genera una botella en la superficie terrestre? ¿Qué implicaciones tiene para la vida vegetal, animal y para el mundo abiótico? ¿Contribuye el reciclaje con el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas?
<b>Procesos Psicológicos</b>	Motivación, fijación de la atención, creatividad, desarrollo de la inteligencia emocional,	¿Contribuye el reciclaje en la resolución de conflictos? ¿Es el reciclaje un pretexto para llevar a cabo procesos terapéuticos? ¿

### 6.2.3 OTRAS TEMÁTICAS PARA ELABORAR

Objeto/Grado	6	7	8	9	10	11
Latas						
Medias veladas						
Trozos de madera						
Lámpara de coco.						
Frascos						
Papel						
Cartón						
Botellas plásticas						
Bolsas						
Veladoras						
Reverberos						
Cáscaras						
Papel						
Vidrio						
Recortes de tela.						
Pepas de árboles						
Semillas						o
Yute						
Jeringas						
Flores						
Tapas						
Hojas						
Vasos desechables.						

## 6.2.4 LOS REFERENTES QUE SUSTENTAN LA CONSTRUCCIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO

### LOS REFERENTES QUE SUSTENTAN LA CONSTRUCCIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO\*.

Es el **hombre** es un ser social que aprende de la interacción con los otros y con su medio; es un ser racional, social, biológico, trascendente y holístico, susceptible de habilitarse y habituarse y que a través del **conocimiento** interpreta y transforma. Por tanto, el conocimiento es entendido como la relación dinámica entre el hombre (sujeto) y la realidad (objeto) y su relación dinámica y dialéctica, que mediante el pensamiento humano la crea, interpreta, **comprende** y transforma, tanto desde la teoría como desde su práctica, incidiendo principalmente en la transformación de la naturaleza y de la sociedad, convirtiendo este proceso fundamentalmente en histórico. En este sentido, el objetivo último del proceso de conocimiento es que el **individuo** se constituya como **sujeto social**.

Con esas características de lo racional, social, biológico, trascendente y holístico, este hombre está vinculado con la sociedad que se entiende como un sistema conformado por hombres, mujeres y sus construcciones de mundo; que tienen anhelos e improntas comunes que les caracteriza e individualiza, susceptibles de ser influenciadas para transformarse hacia propósitos de interés general. El hombre actual, lo encontramos inmerso en una sociedad de consumo, capitalista, globalizada y dependiente, con menos oportunidades y más necesidades básicas insatisfechas; pero, con valores y capacidades para transformar su entorno.

Como punto de partida para generar dicha transformación, se reafirma el **desarrollo de los derechos humanos** del hombre y la mujer inmersos en la cultura, que los obliga a confrontarla y a posibilitar cambios que manifiesten nuevos conocimientos sociales, siendo la **Educación, una estrategia de accionar y de Socialización**, que se constituye como un proceso permanente y secuencial, democratizando el acceso al saber social, importante para que el individuo identifique, diferencie, analice, reflexione y transforme sus **concepciones culturales** que adquiere desde su nacimiento, en un interactuar constante con los otros y con el contexto.

Así las cosas, la **Sociedad** es entendida como la relación entre los sujetos en constante transformación (individual y colectivamente), que trabajan y se relacionan regulados por un conjunto de normas y costumbres, buscando el bien común y en la cual se reconstruye el disenso, la tolerancia, la diferencia, la pluralidad, el otro y el nosotros. Es el escenario por excelencia del desarrollo humano y donde alcanzan su máxima expresión la cultura, la

---

\* Este documento ha sido elaborado por el profesor Armando Ruiz, con base en los aportes de la discusión de un grupo de 30 maestros y maestras constituidos en equipo de trabajo alrededor de la Comisión *Modelo Pedagógico*, dinamizada por los mismos docentes durante un lapso de 15 meses (2002-2004), en reuniones semanales en el colegio. Los demás docentes interactuaron, en una lógica similar y el mismo tiempo, en las comisiones de: *Evaluación*, *Manual de Convivencia* y *Gobierno escolar*. La inclinación por el modelo de pedagogías críticas surge de ahí y luego se vota en Asamblea de docentes de las tres sedes.

política, la ciencia y la educación. Pero de igual manera, se evidencian contradicciones sociales de injusticia, inequidad y desigualdad, causadas por el modelo económico apropiado a unos intereses y la concepción de desarrollo, implementada en la nación.

La Educación es desarrollada desde **procesos permanentes**, donde el educador deja de ser actor neutral en los procesos educativos de los estudiantes. **El Educador es el responsable del proceso educativo**, es un referente social, con conciencia y compromiso por lo colectivo, capaz de **contribuir a la transformación** de las manifestaciones de **injusticia social** y de **inequidad**. Hoy se le plantea al educador el deber de ser creador, gestor y ejecutor de proyectos educativos, en los cuales **reconoce a los estudiantes como sujetos activos del proceso educativo**, respetando sus dificultades y logros y siendo un **mediador** entre el **conocimiento, la cultura y las contradicciones sociales**.

El estudiante, dentro de una perspectiva de construcción social del conocimiento, es **un ser (persona) con múltiples potencialidades** centradas en sus dimensiones del ser humano (cognitivo, lúdico, físico, sociocultural, afectivo), requiriendo de oportunidades para el desarrollo de aprendizajes y su propia personalidad, siendo su fin último, el desarrollarse como persona, bajo condiciones de dignidad humana, igualdad y equidad, desde una perspectiva colectiva.

La educación, el educador y el estudiante, interactúan en el **espacio escolar** (Institución) que se reconoce como el **lugar de socialización**, espacio de encuentro, donde **construye y reconstruye el saber social**, se cualifican procesos para la resolución de conflictos, y se promueve la responsabilidad y la autonomía desde los interaprendizajes. Es un **lugar** donde se **apropia y estudia la realidad** y su transformación, generando espacios y metodologías para su problematización y **fortaleciendo el pensamiento constructivista y socio crítico** de la comunidad educativa.

Para articular la educación, la tarea del educador, el papel del estudiante y la institución escolar, se ha desarrollado una ciencia social, **la pedagogía**, entendida, no sólo como **una disciplina, sino también como práctica reflexiva**, con una clara orientación y compromiso social con el conocimiento, cuyo propósito, **no es sólo la reflexión de la adquisición y producción del saber pedagógico**, sino fundamentalmente **la construcción de nuevas prácticas pedagógicas**. Se entiende entonces **la pedagogía como una reflexión sobre la práctica educativa**, construyendo interpretaciones y definiendo posibles caminos de trabajo educativo, afectando especialmente la concepción de hombre, de sociedad, conocimiento, educación y escuela.

**La pedagogía constituye un fundamento básico del proceso de democratización de las instituciones**, especialmente la organización escolar. Aunque frecuentemente se cuestiona la educación actual por su exclusiva dedicación a la transmisión de conocimientos y por su abono de los aspectos afectivos, se puede afirmar que el predominio aparente de los aspectos cognitivos, sólo encubre la transmisión de actitudes y valores; por lo tanto, otro paso de la formación para la participación, implica develar las actitudes y valores, en los cuales realmente se educa. Se debe educar desde **una postura constructiva y crítica** que permite

**develar y cuestionar** las prácticas sociales, educativas, económicas que sustentan el consumo, las desigualdades y la inequidad, favoreciendo un accionar reduccionista de la enseñanza y del aprender.

Desde esta perspectiva social y crítica, **la pedagogía se convierte en un compromiso de educación política**, sólo a través de una pedagogía del cuestionamiento a la cultura dominante y hegemónica, se podrá avanzar en pos de un conocimiento y una ciencia que realmente beneficie a todos y no excluya.

Las prácticas educativas se nos revelan aquí, como un **trabajo de construcción del conocimiento y de posición crítica**, que se constituye a partir del diálogo intercultural de saberes, la investigación políticamente comprometida y una profunda acción cultural.

El presente énfasis pedagógico, se sustenta igualmente en un **modelo curricular** que se concibe desde una **perspectiva de problémica**, como una estrategia a través de la cual, *la comunidad educativa selecciona, clasifica, distribuye, flexibiliza y evalúa el conocimiento y los valores propios de una cultura*; es decir, que el currículo es un **instrumento cultural** mediante el cual el conocimiento se organiza institucional y pedagógicamente, proporcionando categorías, conceptos, contenidos y valores propios de una comunidad para que los estudiantes transformen la sociedad en que viven y construyan nuevos órdenes sociales. El currículo, es la manifestación de la intención educativa de la comunidad; por tanto, curricularizar es la acción de materialización y caracterización de los propósitos de la institución educativa en cualquier nivel, y que la diferencia de otras entidades.

Así que “el currículo es una forma de acceder organizadamente al conocimiento”, pero ese acceso no se hace de cualquier manera. La teoría y el diseño del currículo, “tienen un compromiso con los entrecruzamientos de los elementos que hacen parte de la realidad social” ésto implica: conocer, cuestionar y transformar las concepciones sobre el mundo, las prácticas sociales, la educación y la política, Por otra parte, obliga a la institución educativa a transformar sus prácticas de enseñanza, aprendizajes, y de proyección social.

**Un currículo que haga posible una intencionalidad de las prácticas educativas desde una perspectiva constructivista socio crítica**, se entiende como la plataforma educativa sobre la que se sustentan las directrices teóricas y metodológicas, que orientan el quehacer educativo y los procesos de enseñanza problémica.

En esta línea de orientación pedagógica, **la evaluación se define como un proceso diagnóstico, continuo, integral** y en permanente relación con la comprensión (procesos de pensamiento) desarrollada por los estudiantes, respecto de lo aprendido en forma crítica. Abarca conocimientos, programas y aplicaciones, educadores y estudiantes **especialmente vinculados con el proceso educativo y el nivel de comprensión construido (estructuras de pensamiento)**.

Desde esta **perspectiva de proceso-diagnostico crítico**, la evaluación es otra posibilidad de aprender. Por ésto, el proceso de evaluación del aprendizaje se sustenta en la estructuración y

definición de los componentes básicos del currículo institucional y depende de éstos. (Referentes evaluativos relacionados con lo que deben aprender los estudiantes y procesos de aplicación por los mismos, relacionados con un contexto específico y significativo).

En el proceso de evaluación aplicado a los aprendizajes de los estudiantes como componente necesario (política educativa nacional, calidad educativa, competencias y productividad) ha integrado en lo educativo las categorías de competencia y estándares, si bien son categorías ya implementadas en el sistema educativo nacional, es importante actualizarlas y ubicar su relación en el presente modelo. Tanto las competencias como los estándares, hacen parte del proceso de evaluación y allí se hacen evidentes.

El presente modelo pedagógico, se sustenta en un conjunto de prácticas educativas y sociales, que deben materializar los fundamentos mínimos de convivencia y democracia escolar. La convivencia se expresa como los mínimos éticos necesarios, para fortalecer espacios de reconocimiento del otro y de los otros, la pluralidad y la tolerancia y la valoración institucional por los derechos humanos, como fundamento básico de convivencia escolar y de libertad.

No será posible un modelo pedagógico sin un referente de cultura democrática en permanente construcción institucional, lo cual implica abordar categorías políticas como: lo público, escenarios de participación y de decisión, la autonomía y la delegación, como ejercicios de democracia escolar, valoración de la palabra y por ende del discurso coherentemente planteado con prácticas educativas.

La institución educativa se fortalecerá desde sí misma, posibilitando relaciones de coordinación, apoyo y proyección comunitaria; es decir, que la institución escolar tiene una responsabilidad social, lo que implica definir un procesos de educación comunitaria que afecta la relación entre la institución escolar y la comunidad de la UPZ y la localidad, para ello se apoyarán la elaboración de proyectos sociales, articulados a la dinámica local de planeación y participación ciudadana.

## 7. RELATOS

### 7.1 GESTIÓN PARA EL RECICLAJE DE RESIDUOS SÓLIDOS. SISTEMATIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN CIENCIAS NATURALES

*"Cuántas veces nos habremos encontrado con compañeros que tienen una gran experiencia de trabajo de muchos años, pero que nunca la han podido evaluar ni sistematizar. Con ello han permitido que otros caigan en sus mismos errores y no han permitido que otros aprendan de sus avances"*<sup>211</sup>

La pregunta de Oscar Jara, es un abre bocas en la presentación de esta sistematización; dado que, de una parte nos incita a registrar, mediante la escritura y la ilustración fotográfica, el proceso pedagógico puesto en escena durante más de un lustro; y, de otra, posibilita la socialización de los avances y dificultades en la perspectiva de que otros educadores formales e informales, se potencien con el conocimiento construido por las maestras, estudiantes y actores comunitarios participantes en el proyecto.

No dudamos, que la reflexión acerca de nuestra experiencia es lo nos hace sujetos de saber, intelectuales del magisterio; es lo que alimenta el discurso pedagógico y por ende la práctica; esa experiencia es el dispositivo que puede contrarrestar la concepción tradicional de intelectuales, que ha hecho carrera en nuestra sociedad. Es la reflexión acerca de la experiencia, la que nos cualifica como personas y nos ausculta como profesionales, no es la experiencia *in situ*. La experiencia es la materia prima, la reflexión es el proceso de transformación de esa materia prima en conocimientos. John Dewey lo advirtió desde finales del siglo XIX. *"Uno no aprende de la experiencia, uno aprende de la reflexión sobre la experiencia"*<sup>212</sup>. Y eso es lo que nos ha ocurrido y lo que esperamos que les ocurra a quienes accedan a ella.

Para las autoras de este documento que intenta abstraer acontecimientos de la experiencia en el reciclaje, la sistematización la asumimos como un proceso teórico/metodológico, que a partir del ordenamiento, la reflexión crítica, la evaluación, el análisis e interpretación de la experiencia, pretende conceptualizar, construir conocimiento, y a través de su comunicación orientar otras experiencias para mejorar las prácticas socioeducativas. De ahí la referencia en nuestra cita de cabecera, a que otros aprendan de los avances y no caigan en las equivocaciones.

El esquema de exposición comienza con la contextualización del escenario donde se incubó el proyecto, el cual hemos intitulado: *Rastros y rostros de Nuevo Horizonte*. Luego, continuamos con la explicitación de unas tensiones iniciales y con lo atinente a la huerta y al

<sup>211</sup> CARVAJAL BURBANO, Arizaldo. *Apuntes para la sistematización de experiencias*. Cali: Universidad del valle, 1999, p. 8

<sup>212</sup> DEWEY, J. *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Losada S.A., 1963.



jardín. Seguidamente, nos ocupamos del reciclaje en cuanto a las intencionalidades, procesos y elaboraciones, para finalizar con los certámenes, las disimilitudes y la situación en el momento actual. No sobra advertir, que este tejido escritural se ha hecho a cuatro manos, con la conducción de un artesano con más callos en las manos, aunque con una mirada menos aguda que las otras tres urdidoras de la trama.

### 7.1.1 GESTIÓN PARA EL RECICLAJE DE RESIDUOS SÓLIDOS EN EL COLEGIO

El físico y escritor argentino Ernesto Sábato, asevera que *"el ser humano sabe hacer de los obstáculos nuevos caminos, porque a la vida le basta el espacio de una grieta para renacer"*. Efectivamente, la imponente del llamado progreso, de una parte, y la resistencia fisicoquímica de algunos objetos sintéticos ingenieros por el hombre para el mercado, de otra, son dos obstáculos y a la vez la grieta para la emergencia del proyecto de reciclaje, motivo de esta sistematización.

En el año de 1999, además de contar con una nueva planta física, se da comienzo a la experiencia de una alianza entre maestra-os y estudiantes, sensibles ante mal uso que de las basuras hacían los vecinos y los mismos estudiantes del colegio. *"Para nosotros -escribe un exalumno- esos olores nauseabundos impedían la concentración en las clases y teníamos que hacer algo y ese algo fue el proyecto"*. *"Nosotros -comenta una joven profesional egresada del colegio- no podíamos permitir que aquello que aprendíamos en la clase de Ciencias no se pudiera aplicar en nuestra vida. Por eso nos propusimos realizar algo distinto a las clases que estábamos acostumbrados a recibir antes"*.

#### 7.1.1.1 Hacer o dejar que otros hagan y deshagan: Una primera tensión.

La proliferación de basuras, la propagación de malos olores, la dispersión de residuos sólidos por el territorio del colegio y sus alrededores y la contaminación del agua y del viento, agenciaron el nacimiento de nuevos pobladores en el espacio escolar. No se trataba de pobladores humanos sino de gusanos, mosquitos, zancudos, arañas y la visita consuetudinaria de roedores y perros. Prácticamente, los agentes educativos nos hallábamos frente a un dilema ético por resolver: o dejamos que la convergencia de factores patógenos avancen y quebranten la salud física y mental de los actores de la comunidad educativa, o rompemos la cadena mediante un proyecto articulado al área, afín a la problemática. La disyuntiva favoreció la segunda opción, es decir, la inspiración de un proyecto de ecología medioambiental, evocando los planteamientos de Félix Guattari.

La iniciativa tuvo eco en el estudiantado y en el magisterio horizontal. Esa resonancia se hizo visible en la conformación y consolidación de los *Comités Ecológicos*, quienes lideraron el proceso. También se materializó en la propositividad; es decir, en la importancia de fomentar la cultura de cuidar la naturaleza, el cuerpo, el espacio institucional y el entorno, y de aprender a reutilizar, reciclar, restaurar y recuperar, bajo el eslogan de la regla de las 4

erres. Al lado de los equipos humanos constituidos y en coherencia con los propósitos y objetivos, se explicitaron consideraciones como las siguientes:

- 1) *En el componente axiológico:* La formación a los estudiantes y a la comunidad en el manejo responsable de los deshechos y al mantenimiento del colegio y del entorno.
- 2) *En el campo de la economía:* Disminución de costos y tiempos en la recolección de basuras para las empresas y posibilidades de ingresos para los estudiantes y sus familias, como producto del reciclaje, coadyuvando todo ésto en el mejoramiento parcial de las condiciones de vida de las personas inmersas en el proyecto.
- 3) *En la dimensión psicológica:* Reducción de los niveles de ansiedad, intolerancia y agresividad de los estudiantes entre sí y del vecindario con el colegio.
- 4) *En el aspecto social:* Puesta en común de relaciones de poder, comunicación y de saberes cruzadas por el respeto, la solidaridad, la sensibilidad social, la reflexión, la organización grupal y comunitaria, y el uso del tiempo libre.
- 5) *En la parte legal:* Cumplimiento de las normas relativas a la implementación del Proyecto Ambiental, al cumplimiento de los objetivos generales, específicos, comunes del área de Ciencias Naturales y las asignaturas conexas, contenidas en las políticas educativas, concretamente en la Ley General de la Educación.
- 6) *En lo curricular.* Redimensionamiento de las prácticas pedagógicas de enseñanza, inclusión de la lúdica, manejo de conocimientos científicos, técnicas avanzadas y tradicionales en la manipulación de los residuos, al igual que participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

La materialización de estas consideraciones las veremos más adelante cuando nos ocupemos de resolver las preguntas: ¿Qué reciclamos? ¿Cómo? ¿Para qué? ¿Dónde? ¿Con qué? Por ahora, colijamos con la voz de otro exalumno ratificando, que *"este proyecto lo creamos con el fin de reutilizar y reciclar al máximo todos los elementos que se dejan volver a utilizar y a la vez crear otros objetos o elementos y de paso contribuir a la amada naturaleza"*

#### 7.1.1.2 Huerta y jardín: ecología de las buenas ideas.

Gregorio Batesón, 20 años atrás a la aparición de este proyecto, escribía: *"Así como existe una ecología de las malas hierbas existe una ecología de las buenas ideas".* Reciclar, reutilizar, recuperar y restaurar son componentes de la ecología de las buenas ideas cultivadas en Nuevo Horizonte. El jardín y la huerta son manifestaciones de la vida, son la expresión del amor por la naturaleza, al cual refiere Fabián Lozano en su testimonio. El jardín y la huerta, son la reminiscencia de la vocación agrícola de Colombia, pero también de la estética de esa extensión del cuerpo llamada casa, del *oikos*, en este caso de la habitación escolar. El jardín y la huerta son las manifestaciones de la cultura rural de la Colombia urbanizada. El jardín y la huerta en el proyecto, simbolizan la voz rebelde al pavimento con los que quieren ocultar el *homo economicus* y el *homo faber*, la faz de la madre tierra. Bien lo decía Unamuno: *"El sentimiento de la Naturaleza, el amor inteligente, a la vez que cordial, es uno de los más refinados productos de la civilización y de la cultura"*.

En la huerta y el jardín, se reviven prácticas agrícolas de campesinos e indígenas, desconocidas por los hijos de la urbe. La preparación de la tierra, el abonamiento, el estudio del suelo, la medición de la acidez del terreno, la exploración del tiempo para fecundar la semilla y para la recolección de la cosecha, la precisión de la época de siembra, el cálculo de costos, la selección de las semillas, el estudio alopático de las plantas, la inmunización de la capa vegetal, la detección de plagas, el uso de herramientas, la indagación por las bondades nutricionales y la investigación acerca de la oferta y la demanda de los productos a cultivar, son, entre otros, aspectos relevantes en la enseñanza y en el aprendizaje, ofrecidos por el proceso.

Declarantes fijos de este trabajo, son las fotografías; una de las cuales revela la actitud de una maestra indicándole a los alumnos la ruta a seguir. Si nos valemos de las palabras del escritor Castro Saavedra, para interpretar el cuadro diríamos: *"Los maestros y las maestras, en medio del olvido, la ingratitud y la pobreza, hacen el más noble de los oficios: amasan el futuro de la patria, al inclinarse sobre los pequeños, como los panaderos sobre el trigo, para darles consejos amorosos y lecciones elementales."*

El cultivo de hortalizas y de hierbas aromáticas en la huerta, se convierte en el renglón número uno de la actividad agrícola-educativa. Las acelgas, la lechuga, el repollo, el perejil, el culantro, ajo y cebolla, son hortalizas cultivadas por los estudiantes y con las cuales, además de comprender su historia, la fotosíntesis, la fitología, sus características y las propiedades alimenticias, les ha posibilitado socializar esfuerzos, compartir la cosecha, hacer suyas las causas de los demás y contribuir con la ración alimenticia en cada uno de sus hogares, ante lo cual los padres de familia han expresado: *"eso está muy bien, que pongan a estos muchachos manilimpios a aprender los oficios del campo, esos oficios que nos enseñaron nuestros padres y con los cuales nos ganábamos la vida... claro que estando aquí ya nos cambió todo... pero eso es lo que debe hacer el colegio para que no se olvide lo de nuestros abuelos"* (foto 3)

En cuanto a las hierbas aromáticas, no faltó quien llegara a proponer que se colocara una venta en el colegio, arguyendo su utilidad medicinal. Hubo quien pensó en la industria química, pues no parecía difícil preparar en el laboratorio perfumes, valiéndonos de las pipetas y tubos de ensayo. El cultivo de hierbas fue la cuota inicial en el conocimiento de la aromaterapia, fue el detonante del agrado por las plantas, por la valoración humana de las mismas. Las plantas medicinales trasladaron las mentes de los niños y niñas al campo de la medicina alopática, homeopática, a las prácticas de hierbateros, la hechicería, los *sobandijos* y a pensar en el bienestar corporal.

En los ratos destinados a la siembra, deshierbo, aporque y recolección, los niños y niñas ilustraban la actividad agrícola con historias personales, con vivencias familiares, recordaban cuentos, canciones, coplas, mitos y leyendas de esas plantas. De manera jocosa, hubo quienes refirieron a plantas atávicas, como la marihuana, la coca y la amapola, pues por ese entonces los medios de comunicación dedicaron muchas páginas y espacios visuales a comentar acerca de los efectos perversos por el abuso, más no por las bondades médicas, llegando a

satanizarlas socialmente y a intentar aniquilarlas como está ocurriendo con la aspersión de glifosato y la erradicación manual.

En la huerta también hubo espacio para los árboles frutales y para plantas ornamentales, muchas de ellas donadas por el Jardín Botánico y con las cuales se ha arborizado el colegio. De ellas, hoy todavía contamos con varios testimonios. La delimitación del territorio, tanto para las hortalizas como para las hierbas medicinales y los árboles, obedeció a una estrategia llamada *Plan Padrinos*, la cual consistía en que cada estudiante y en ocasiones padres de familia, se responsabilizaban del cuidado de determinadas plantas.

Pero el jardín no era estático, contábamos con un jardín móvil, aquel cuyo lugar de plantación estaba en las materas que adornaban y aún engalanan los pasillos; el patio de recreo y los salones, particularmente la sala de profesores. En este último sitio, por incompreensión unas veces y por falta de comunicación otras, o debido al olvido de las enseñanzas del rey Midas, las plantas han sufrido el maltrato y aniquilamiento, porque no se han asumido como parte de un proyecto, sino como un estorbo, como algo ajeno que está posado ahí caprichosamente. No obstante, la quijotesca idea de la jardinería no se detiene, pero sí exige de los habitantes de la escuela cantar, para que sea verde el jardín. La jardinería, dentro del proyecto, no es una ocurrencia cualquiera, es un oficio de lugar, así como la navegación, como la política y la poesía, como la investigación etnográfica, diría Clifford Geertz, pues actúa a la luz del conocimiento local.

La huerta y la jardinería, en las manifestaciones descritas, no han sido ajenas a los aportes de cultivos hidropónicos y a las iniciativas de los vecinos del barrio, quienes desde su saber popular, han puesto su terrón de conocimientos y técnicas para hacer de la experiencia una acción comunitaria y no exclusivamente del currículo formal. De la misma manera, esos saberes y esas prácticas escolares, han traspasado las impermeables paredes del colegio para llegar hasta donde están los hogares y las comunidades barriales, tomando posición y enraizándose en las mentes y corazones de padres de familia, egresados, funcionarios gubernamentales y no gubernamentales, visitantes e incluso en nuestros detractores. De ahí, que para nosotras *"es mejor ser la flor que huele en vez de ser el cronista del aroma"*

Transcurrido un lustro, podríamos decir que las pruebas hablan por sí solas, pero no; ya hemos aprendido la lección con la experiencia de la jardinería en la sala de profesores, que se necesita acompañar las imágenes con las palabras para facilitar su comprensión. En este caso, el aforismo, *"una imagen vale más que mil palabras"* se nos ha quedado corto, requerimos hacer el relato verbal o escrito para precisar las abstracciones de nuestra realidad como proyecto. Los arbolitos no hablan *per se*, aunque a veces aparezcan en sus troncos leyendas de codificación; es menester revestirlos con su historia, para que los beneficios del progreso no se nos agoten. (Foto árboles) Podemos correrle la aldaba a este aparte, trayendo a colación la voz de otro exalumno, para ratificar: *"este proyecto fue muy lindo, muy especial en todos los campos, porque aprendimos a amar y a valorar lo que la madre naturaleza nos suministra a cada ser vivo y a proteger el medio ambiente... La invitación a todos los futuristas es a que continúen con este tipo de proyectos ya que hacen mucha falta..."*

## 7.1.2 "OIGA, MIRE, VEA, RECICLAR ES LA TAREA"

*"En algún lugar debe haber un basural donde están amontonadas las explicaciones. Una sola cosa inquieta en este justo panorama: Lo que pueda ocurrir el día en que alguien consiga explicar también el basural". Cortázar.*

Con esta consigna alegórica, damos paso al otro componente articulador de la recuperación histórica de la experiencia del *reciclaje*. En el crepúsculo de los años 90, toma cuerpo el proyecto, instruyendo a los estudiantes acerca de la recolección de los residuos sólidos, la clasificación y el procesamiento de los mismos. En la revista *Reciclaje*, expuesta en el Foro Educativo Distrital en el año 2003, al ocuparnos de éste, anotamos: *"se inicia separando los residuos aprovechables en el mismo sitio donde se producen: en casa, tiendas, colegio, entorno. Después un poco de curiosidad, creatividad, tiempo e ingenio, nos llevarán a obtener productos fantásticos y muy útiles con los cuales podemos iniciar nuestra micro-empresa y sobretodo, aliviar un poco nuestro planeta de la carga de basuras que lo azota"*<sup>213</sup>.

Si quisiésemos resumir en un párrafo corto la génesis del proyecto, nos valdríamos de una frase de Ortega y Gasset consignada en las *Meditaciones del Quijote* y cuyo texto dice: *"Quien quiera enseñarnos una verdad que no nos la diga; simplemente que aluda a ella con un breve gesto, gesto que inicie en el aire una ideal trayectoria deslizándonos por la cual lleguemos nosotros mismos hasta los pies de la nueva verdad"*<sup>214</sup>. Con base en este presupuesto didáctico / pedagógico llevamos a cabo las siguientes acciones:

### 7.1.2.1 EL RECICLAMIENTO DE PAPEL

El tema se abre con una reflexión donde se le manifiesta a los estudiantes: *"Para satisfacer el consumo mundial de papel, cada año se sacrifica un bosque de trescientos millones de toneladas de madera. Después de utilizarlo, ese papel termina en la basura tal como en nuestro país, donde todavía no hemos llegado a la cultura del reciclaje. De allí, que es importante racionalizar el uso del papel en todas nuestras actividades. Hay muchas maneras de darle una adecuada utilización a toda clase de papeles. Una práctica sencilla puede ser la de sacar las fotocopias por ambos lados y emplear hojas ya usadas por una cara, para apuntes o para pruebas de borrador"*<sup>215</sup>.

Luego de mantener una conversación sostenida y fraternal en lo atinente a lectura, se les hacían advertencias a los educandos como ésta: *"Hacer papel reciclado no es nada difícil, pero deberás ser paciente porque el proceso es largo y un poco lento. Aunque te aseguro que,*

<sup>213</sup> SÁNCHEZ MONTESDEOCA Yenny I., VALENCIA BETANCOURT, Yolanda y GÓMEZ, Elizabeth. *Reciclaje* IED Nuevo Horizonte, 2003, p. 6.

<sup>214</sup> ORTEGA Y GASSET. *Meditaciones del Quijote*.sf.

<sup>215</sup> Ob cit. p. 7.

*al terminar, estarás orgulloso de tus creaciones y habrá valido la pena el tiempo que dedicaste a esta creación"*

Una vez plasmada la reflexión y hechas las advertencias, el paso a seguir es poner en conocimiento el listado de materiales, entre los que destacamos: a) Un recipiente hondo y grande; b) Dos marcos de madera; c) Dos tablones gruesos de madera; d) Una licuadora; e) Plástico para proteger el área de trabajo; f) Periódicos viejos de formato grande; g) Tela de malla para bordar; h) Una toalla vieja y grande; i) Una espátula; j) Tela adsorbente de cocina; y, k) Papel para reciclar.

Los pasos a seguir eran y siguen siendo: 1) *El molde para el papel*; 2) *Preparar la pulpa*; 3) *Hoja por hoja*; 4) *A secar*; 5) *Acelerando el proceso*; y 5) *Papel terminado*. Inmerso en cada paso se hallan otros subpasos que coadyuvan con el entendimiento de la metodología.

### **1 En cuanto al Molde para el papel se indica:**

- 1.1 "Para hacer las hojas de papel se usa un molde fabricado con dos marcos de madera y una malla delgada. Es muy fácil hacerlo, solo necesitarás 4 piezas de madera de 2 cm. de ancho por 20 cm. de largo y 4 más del mismo ancho por 16 cm. de largo.
- 1.2 Únelos con pequeños esquineros metálicos de modo que te queden dos marcos exactamente iguales.
- 1.3 Coloca la malla perfectamente estirada en uno de los marcos, ayudándote de tachuelas para que se mantenga la tensión todo el tiempo. Corta la malla sobrante".

### **2 Para preparar la Pulpa señalamos:**

- 2.1 "Rompe tus hojas de papel (nunca las cortes con tijeras) en pedacitos aproximadamente del tamaño de una estampilla postal. Llena tu licuadora con agua hasta  $\frac{3}{4}$  partes de su capacidad y échale no más de 35 pedacitos de papel por cada litro de agua. Licua de 30 a 60 segundos solamente. El resultado debe ser una especie de sopa fibrosa.
- 2.2 Vierte la pulpa en el recipiente hondo y repite el paso anterior, hasta que la llenes a la mitad o hasta dos tercios".

### **3. Respecto al procedimiento hoja por hoja:**

- 3.1 "Coloca el marco que no tiene tela sobre el que sí la tiene, de modo que ésta sea la base de tu molde.
- 3.2 Sumérgelo en el recipiente con la pulpa. Mantenlo totalmente horizontal.
- 3.3 Saca el molde cuidando la posición horizontal. Déjalo unos segundos sobre el recipiente para que escurra bien. Puedes ayudarte moviendo el molde hacia el frente y atrás y de derecha a izquierda, para que se acomode mejor la pulpa en la malla.
- 3.4 Apoya tu molde en una esquina del recipiente y sostenlo por el otro lado con una de tus

manos. Con la otra quita el marco superior con cuidado de no dañar las esquinas de tu futura hoja de papel”.

#### **4 Cuando llega el momento de secar:**

- 4.1 “Prepara, antes de hacer tus hojas, la superficie donde pondrás a secar tu papel reciclado.
- 4.2 Esta deberá formarse sobre una toalla vieja doblada en varias capas del tamaño de tus hojas, para que absorba mejor la humedad. Puedes mojarla un poco para que te quede lisa la superficie.
- 4.3 Cubre ésta con una toalla absorbente de modo que quede la mitad, centrada sobre las capas de la toalla.
- 4.4 Voltea el molde de la pulpa con cuidado de que te quede derecho y liso sobre la tela haciéndolo en un solo movimiento. Te ayudará el apoyar el molde sobre uno de sus lados largos sobre la tela antes de voltear y de ahí en un rápido movimiento llevarlo hacia el frente. (foto)
- 4.5 Presiona tu molde sobre la tela por unos segundos.
- 4.6 La pulpa deberá adherirse a la tela adsorbente. Si no lo hace es quizá porque el montículo de toalla está demasiado alto, demasiado bajo o no tiene las dimensiones adecuadas.
- 4.7 Retira el marco suavemente para no dañar ni romper la hoja de papel.
- 4.8 Dobla la otra mitad de la tela absorbente sobre la pulpa con cuidado de que no tenga ningún pliegue o arruga que pueda estropear la superficie lisa de tu hoja. Coloca otra tela encima y repite el procedimiento anterior con una nueva hoja de pulpa”.

#### **5. Para acelerar el proceso de secado**

- 5.1 “Coloca tu pila de hojas (sin toalla) sobre una buena cantidad de periódicos, abiertos a lo largo. Cubre la pila con la otra parte del periódico.
- 5.2 Coloca tu nuevo “sándwich” entre los dos tablonces de madera. Asegúrate de que estén sobre una superficie que pueda mojar. Presiona los tablonces durante 2 o 3 minutos para que escurran la mayor cantidad de agua posible. (Foto)
- 5.3 Saca la pila de hojas del periódico mojado y repártela de dos en dos sobre nuevas hojas de periódico.
- 5.4 Mételas de nuevo entre los tablonces de madera y coloca algo pesado sobre éstos para que presionen durante 3 o 4 horas. Repite de nuevo el cambio de periódico, aproximadamente cada 4 horas, hasta que tus hojas recicladas estén completamente secas”.

#### **6 Con el papel Terminado**

“Una vez que esté seco tu papel, abre la tela absorbente y, con mucho cuidado y ayudándote con una espátula, remueve la hoja. Colócala sobre una superficie limpia y seca mientras terminas de sacar las demás hojas”. Las siguientes ilustraciones dan cuenta de algunos trabajos realizados por los estudiantes en el lapso antes mencionado y de los cuales tenemos archivo.

### 7.1.2.2 ELABORACIÓN DE TARJETAS

La elaboración de tarjetas, ha sido una estrategia didáctica que ha permitido, de una parte, reutilizar materiales colocándolos al servicio de una causa educativa y social relacionada con la creatividad, con el ingenio, con el desarrollo de la motricidad fina y gruesa; de otra, le ha posibilitado a los estudiantes y a las mismas maestras, expresar sentimientos de afecto en efemérides, en conmemoraciones familiares y en fechas memorables para unos y otros. En esta vía, la experiencia ha tenido una cercana relación con la afirmación de la lengua materna, con la valoración de la literatura, con la elucubración del pensamiento, con la disciplina mental en cuanto a la fijación de la atención y con la estética.

Los materiales requeridos han sido: los recortes de cartulina, papel pergamino, papel reciclado, tarjetas viejas, flores secas, hojas secas, raíces, pegante, unos gramos de concentración y muchos kilos de amor. El Procedimiento empleado ha sido: *"Se toma el recorte de cartulina o el papel reciclado y se le da la forma que se quiera para la tarjeta, luego se adorna con las flores secas, hojas u otros recortes, también se puede dibujar una figura y decorar los contornos"*.

Como se puede apreciar en las fotos, la labor realizada tiene su manifestación en unas tarjetas decoradas, polifacéticas, compactas, polisémicas, saturadas de amor, llenas de colorido y acompañadas de leyendas, en las cuales se pone en movimiento aquella expresión de un poeta colombiano cuando anota: *"Escribir es dibujar el pensamiento; se aprende a escribir para comunicar lo que siente el alma, de manera que leer debe ser una verdadera aventura"*<sup>216</sup>. El diseño de tarjetas sobre el papel reciclado o encima de cualquier otro pliego, refleja la inspiración, la perspicacia, el gusto, el esfuerzo y *"lo que siente el alma"* de las niños, niñas, jóvenes y docentes y estimulan la lectura de las mismas y la pasión de los destinatarios.

### 7.1.2.3 RECICLANDO MEDIAS VELADAS

¡Quién lo creyera! *¿Reciclar unas medias veladas en clase de Ciencias Naturales tiene algún sentido formativo, sobre todo para los varones?* Pues sí, reciclar medias es un ejercicio poco común, pero gracias a la imaginación de maestras, estudiantes y madres de familia se han logrado elaborar: coleros, cinturones, tapetes, bolsos, colchas y otros artículos cuyos imaginarios brotan de la mente humana. El procedimiento para llegar a estas producciones ha sido:

1. "Se lavan muy bien las medias dándoles un enjuague final con agua con clórox o límpido.
2. Se dejan secar.
3. Se retira de ellas la parte del pantalón y las punteras.

---

<sup>216</sup> NIÑO, Jairo Anibal. *El ABC de la ternura*, Bogotá, 1990



4. Se corta la parte larga de la media empezando con un corte diagonal y siguiendo en círculo, de tal manera que de toda la media salga un solo hilo.
5. Con nudos bien apretados se une un hilo con otro y se enrollan.
6. Ya está el hilo de media lista para tejer en croché.
7. Los hilos se pueden unir por colores para luego combinar.
8. Según tu ingenio puedes hacer"

Al carmenar el tejido sintético de las medias veladas para construir nuevos objetos, llegan a la mente de los adolescentes, iconografías de reinas de belleza, modelos, retratos de madre y hermanas y cuadros de amigas. El inconciente también pone en actividad la dimensión sensual y sexual toda vez que las medias, vengan de donde viniesen, acumulan secretos y enigmas del cuerpo, que la conciencia misma es incapaz de descifrar porque se desconoce el alfabeto en que fueron codificados. Son recuerdos, cuya estampa es lo femenino, un cuerpo vilipendiado en ocasiones por el afán del mercado y el consumo, pero un cuerpo cuyo valor de uso y de cambio impuesto por la sociedad, se redimensiona en la trama conversacional promovida por los estudiantes y maestras, llegando a exaltar la importancia del cuerpo tanto del hombre como de la mujer, porque como lo anota Walt Witman "*ella contiene todas las cosas, ninguna le falta*". De ese diálogo productivo y franco, también hemos recogido versos:

Luego de cubrir el cuerpo  
de la cintura al talón  
esa malla femenina  
se convierte en cinturón.

Por medio del reciclaje  
con la ayuda del dios Eros  
toda media pantalón  
se despoja de la cola,  
terminando en coleros.

Pero no piensen ahora  
que también se hacen aretes  
aunque no se descartaría  
una empresa de tapetes.

#### 7.1.2.4 FRASCOS DE VIDRIO

Una conquista definitiva para la evolución humana, fue el dominio del fuego. Un fenómeno que atemorizó al hombre durante miles de años, con los volcanes en erupción, con la lava ardiente, con las tempestades tenebrosas, con los rayos fulgurantes, con los inmensos y

voraces incendios forestales, todo lo cual lo mantuvo ambulante y en el nomadismo; pero un día, la inteligencia humana con la ayuda de Ícaro, logró adueñarse del fuego, lo domesticó y lo puso a su servicio, para que en adelante fuese luz en la oscuridad, calor en las noches frías y de invierno, arma para la defensa de las fieras y del medio, calor para la cocción de sus alimentos y fragua para los instrumentos y utensilios que le han permitido evolucionar. Este itinerario comenzó hace 50.000 años, pero ¡qué paradoja!, hoy algunos productos fabricados con la ayuda del fuego, *verbi gracia*, el vidrio, nos sigue atemorizando, nos pone en ascuas, cuando al ir caminando nos topetamos con un vidrio mal puesto en el piso o con un espejo roto. Este producto que ha servido para confeccionar frascos y depositar dentro de ellos contenidos sólidos, líquidos, perfumes, aceites, drogas, vinos y hasta cadáveres en los laboratorios, se ha convertido en dolor de cabeza para muchos mortales.

En el colegio y su entorno, los vidrios rotos, los frascos arrojados dentro del colegio y fuera de él, eran un problema; pero desde el año 1999, esa problemática se abordó con el proyecto de reciclaje, alcanzando de esa fecha hasta hoy, apacibles resultados. De manera similar al reciclamiento de los sólidos anteriores, hemos utilizado: frascos de mayonesa, nescafé, botellas, pinturas y diferentes telas; para su procesamiento, una actividad que se promueve lavando bien los frascos con jabón, dejándolos secar y luego decorando las tapa con telas de disperejos colores, y matizando los frascos con pintura de vitrales, ocasión propicia para referir tangencialmente la teoría de los fractales, por ejemplo. Los recipientes lavados, del mismo modo se aprovechan para envasar mermeladas, cremas y otros productos químicos hechos en el laboratorio. Pero frascos tersos y los vidrios acicalados, también han albergado secretos en cofres y evidenciado imágenes en portarretratos erigidos en el aula.

Con el pretexto de reciclar vidrios y recolectar frascos e incluso trozos de madera, se ha incursionado en otros campos disciplinares, como la Física, la Química, Geografía, Historia, Filosofía, Economía, la Farmacia, la Geometría, la Política, las Matemáticas, la Nutrición, la Psicología, la Antropología y por supuesto, la Ecología. La aparición continua de incendios en los Cerros Nororientales de Bogotá, ha sido un bonito pretexto para estudiar el impacto del vidrio en la naturaleza y en la vida de los nichos ecológicos formados durante cientos de años en la cordillera Oriental. También ha auspiciado valorar daños ambientales, costos materiales, financieros y en vidas. No ha sido ajena la situación a indagar por las propiedades y las fuerzas físicas y químicas que gestan los incendios y que configuran los productos. Pero los frascos transformados y los vidrios pintados y perforados, han alegrado corazones, han alentado esperanzas y curado enfermedades del alma en padres de familia y compañeros, al servir de expresiones de amistad, cariño y aprecio en fechas especiales.

El deseo de encontrarnos, aducen las maestras de matemáticas, generó unión en el trabajo para apoyarnos; huelga decir, para hacer interdisciplinaria, para cooperar y resaltar los saberes. La fiesta de la Ciencia, escenario creado a partir de la experiencia, permitió la danza entre el área, el perímetro del cuadrado y del rectángulo, dando como coreografía tarjetas navideñas y de cumpleaños. En el ámbito del juego, el volumen y la capacidad manifiesto en las botellas metamorfoseadas, irradia luz en las lámparas, en los barcos y veleros, ondeando la belleza y creatividad de los navegantes del proyecto. A los retazos de madera, se les encontró la comba en la elaboración de carros, aviones, maquetas y rompecabezas; estos últimos

imitando al tan gram con sus colores y armonías, culminado en la utopía de una empresa didáctica con figuras geométricas convergiendo en ella la regla de las cuatro eres: Reciclar, Reutilizar, Restaurar y Recuperar.

### 7.1.2.5 DECORACIÓN Y BORDADO DE BOLSAS

“La vida está hecha de hilos” según lo expresó un travieso muchacho cuyo nombre no recordamos para darle los créditos. Y ese indómito muchacho decía, que en las horas de clase en que se bordaba, un día tomaron la bandera pensando que ya estaba para reciclar y la bordaron con los colores del arco iris sin que las profesoras ni la rectora se dieran cuenta. Una joven egresada, intentando contener la risa cuando la entrevistamos, aseguraba que ella en una ocasión, intentó sustraerle el arito que usaba la abuela en tiempos pretéritos para bordar y llevarlo al colegio, para aprender bordados. Pero otra más avezada, nos hizo creer que ella más que pintar bordaba, y que su pincel se parecía a una aguja de croché.

Asegura un grupo de jóvenes apasionados con el proyecto, que las bolsas que planchaban y decoraban las profesoras tenían perfumes y amanecían húmedas, porque en ellas bordaban los recuerdos del colegio, urdían las ilusiones de los estudiantes, cortaban con las tijeras las tristezas de los alumnos y ungián con sus saberes y actitudes la vida de unos niños y niñas, que veían en el proyecto una opción de aprendizaje distinto a la cátedra magistral.

El procedimiento que sirvió de base para la inspiración de los jóvenes cuyas voces acabamos de registrar fue: *“Las bolsas de papel en las que vienen diferentes artículos, no las botes, se pueden reutilizar alisándolas con la mano o con la plancha, colocándolas dentro de una superficie plana y luego se decorándolas con figuras de tarjetas, de revistas, con recortes de papel o cartulina. De ahí salen algunas de las obras que se muestran en las fotos”*.

### 7.1.2.6 EL LUGAR DE LAS LATAS Y LOS PLÁSTICOS

El papel, las medias veladas, los vidrios, las fibras y los cartones, no son los únicos residuos que se reciclan en el colegio; ocupan lugar predilecto las latas y los plásticos. *“Llevo el hierro entre las manos, porque en el cuello me pesa”* reza el himno antioqueño, compuesto por el poeta de la sencillez y la tristeza. El peso que hoy lleva la humanidad, con el proyecto de la modernidad, está puesto en la destrucción que ha hecho de la naturaleza, en su voraz afán de dominar el mundo, de depredar su propio hábitat, de lacerar la madre tierra, como nos lo decía nuestro exalumno Fabián. Pero la hecatombe natural no es solamente física, también es la ruina mental que les da insignificancia al hombre y a la mujer; pues, estamos ante una verdadera amputación espiritual y vital de éste y de ésta.

Al colegio, todos los días de clase llegan los pupilos de ambos sexos, unas veces con el hierro

entre las manos, otras empotrado en el bolsillo, en el morral cargado en la espalda, contrariando al maestro Epifanio. Ese hierro que se manifiesta en un artefacto redondo llamado tarro de lechera, salchicha u otro comestible, generalmente terminaba y aún se le obliga a servir de balón de fútbol, para luego rescindir confinado en la cesta de basuras o simplemente en la calle. En el proyecto, *“las botellas no retornables como los tarros de enlatados, también tienen un valor importante en los procesos de reciclaje; con ellos podemos hacer floreros, materas, porta lápices, cofres e innumerables usos según nuestra necesidad”*. El paso a seguir es lavarlos previamente y ya desecados se empiezan a decorar o pintar al agrado de la persona, según el motivo y la destinación.

“Para elaborar lindos floreros o macetas con botellas no retornables -precisamos en la ponencia presentada en el 8º Foro Distrital- se corta la parte superior (que servirá como embudo) y en la restante sacamos tiras de aproximadamente 2 cm. de ancho doblándolas y luego sujetándolas a la base de la botella con silicona. Las podemos decorar con cintas o papel de colores dándole el diseño adecuado como se puede ver en las siguientes fotos”.

### 7.1.2.7 ENTRE CÁSCARAS Y AROMAS

Las flores son los besos de la naturaleza, mientras que los pájaros son las flores del aire, escribió un poeta; el verdadero poeta que se convierte en Naturaleza y que obra como ella. Al igual que con las decoraciones y los bordados, no faltaron las voces del proyecto, convertidas en naturaleza, que dijeran: *“de los laboratorios de Biología y Química se destilaba un perfume muy suave, que se iba esparciendo como una estela por todo el colegio y el barrio, y que nadie sabía de qué flor, de qué fruto o de qué cuerpo manaba, porque era el perfume que dan todas las flores y los frutos del jardín, de la huerta y de los laboratorios”*.

No obstante, en ese concierto de voces, hubo una integrante del proyecto, que no titubeó en levantar su grito, para develar el secreto de que uno de los olores manaba del pericarpio de una naranja agujereado por unos clavos vegetales y cuyo nombre era Ambientador. Al indagar por la génesis de tan extraña composición, se encontró que ella fue cavilada en la mente de una de las directoras del proyecto. La idea toma corporeidad en el momento en que las maestras del área de Ciencias, construyen su propio estereotipo aromatizante, encabezado así:

- 1) Corta una naranja en una cuarta parte;
- 2) Exprímela con cuidado para no romperla;
- 3) Saca el bagazo;
- 4) Retira del centro hacia fuera cada gajo;
- 5) Con sumo cuidado ve volteando la cáscara. Repite estos pasos con la otra naranja;
- 6) Ya limpias las dos naranjas, ponlos en moldes especiales o en su defecto en vasos de dos distintos tamaños;
- 7) Espera a que sequen y desmolda las cáscaras. Corta el sobrante de ambos y chequea que empalmen perfectamente;
- 8) Pega alrededor de la cáscara que será la base del lazo delgado;
- 9) Consigue flores como buganvilla, girasol, pensamientos y has los recortes que prefieras. Pégalos a la tapa con resistol o silicona

Se sabe, que estas producciones se decoran al gusto de los educandos y luego se pueden utilizar como candelabros, ambientadores, joyeros y recipientes para diversos usos. Hoy, tenemos noticia que las humildes viviendas de nuestros escolares embriagan a sus moradores y a los visitantes con las aromas que expelen las cáscaras transformadas en ambientadores ecológicos. Más allá de vivir en medio de la pobreza, el estrés y las tensiones familiares y sociales, nuestros niños y niñas también hallan la felicidad entre *cáscaras y aromas*.

### 7.1.2.8 LÁMPARAS Y VELADORAS

La madre Teresa de Calcuta, en alguna ocasión dijo que cuando más oscura está la noche no es el momento para arremolinarse unos en torno de otros, cubriéndose de manera mutua los miedos, sino que resulta preciso encender una luz, aun cuando sea la llama vacilante de una vela. No lo dijo exactamente así, pero de esa manera lo recordamos. En el proyecto de reciclamiento, son más las luces que se han prendido que las que se han apagado; es decir, no hay sumas que restan. Encender una luz entonces, es contraponer al miedo una fuerza más poderosa que la oscuridad y liberar a los demás del temor.

Ciertamente, el miedo a reciclar, reutilizar, restaurar y recuperar se ha ahuyentado; la llama inicialmente vacilante de las velas se ha propagado, los pedazos de vela que penden del pabito se derriten y con esta parafina se vuelven a elaborar nuevas velas, para que alumbren la senda de los integrantes del proyecto y para quienes no creían en él. Del mismo modo, las contribuciones de Voltaire tienen cabida en el proyecto, particularmente en la consecución de lámparas destinadas a las posibles salas de estudio de los jóvenes.

Los desechos del fruto de coco se han reconvertido en materia prima, en la realización de las lámparas eléctricas y han servido de soporte a las veladoras que se cuelgan en las paredes, tal como se percibe en las fotos y como ha quedado registrado en las Ferias de la Ciencia efectuadas anualmente y en la Tienda ecológica.

### 7.1.2.9 LOS REVERBEROS

Este artilugio, cuyo uso se conoció antes de la energía eléctrica, tuvo una procedencia curiosa en la experiencia y bien vale la pena comentar, para mostrar cómo los maestros y las maestras llevamos la escuela y el aula por donde quiera que estamos. En una de esas vistas al salón de belleza -narra la maestra- el esteticista acercó a su vista un tarro lleno de *Miel depilatoria*, con la cual le depilaba. Pero la acción no quedó ahí sino que una porción de esa cera fue puesta sobre una especie de fogoncito, fabricado al parecer con un tarro. La curiosidad de la maestra la llevó a descubrir qué fácil podía ser para los alumnos del proyecto: *Gestión para el Reciclaje de Residuos Sólidos*, elaborar esos pequeños fogones, denominados *reverberos*. La curiosidad, esta vez no mató al gato como comúnmente se cree en el argot cotidiano; por el contrario, arribó al colegio, se propagó y al poco tiempo, ya se contaba con una buena

cantidad de reverberos, tanto en el colegio como en la casa, supliendo en ocasiones, de manera paliativa, la ausencia del gas, la energía eléctrica, el cocinol y la leña. Y en el laboratorio son medios que coadyuvan con la preparación de experimentos.

### 7.1.2.10 OTRAS ELABORACIONES

Las fotografías muestran otros usos y diseños del material reciclable, los cuales apenas enunciamos a continuación, por razones de la brevedad en la recuperación histórica:

- ✓ Los vasos desechables se pueden utilizar en la elaboración de sorpresas para piñatas.
- ✓ Las semillas lavadas y pintadas sirven para hacer cuadros, decorar frascos, elaborar pulseras, collares, cinturones, aretes.
- ✓ Con el yute (estopa) lavado, planchado y decorado se hacen individuales, bolsos porta servilletas.
- ✓ Las jeringas y equipo de suero sirven para hacer diferentes materiales didácticos de física y química.
- ✓ Los pedazos de vela o esperma se derriten y con esta parafina se vuelven a elaborar velas.
- ✓ Las tapas metálicas de gaseosa o cerveza se utilizan para hacer materas, cajas, flores y otros artículos.
- ✓ Con pepas de eucalipto y semillas grandes se hacen muñecos o se decoran vasijas.
- ✓ Los retales de madera son muy útiles en la elaboración de porta-retratos, cajas, joyeros, cofres, repisas, etc.
- ✓ Con recortes de tela se hacen cojines, colchas, tapa vasos, limpiones, coge ollas, carpetas.

### 7.1.3. EL SÍNDROME DE ALEJANDRÍA

Pero no todo lo que brilla es oro, colegia Luisa en una de las sesiones de clase cuando intentaba precisar si un lingote mineral encontrado en la calle era cobre o tenía que ver con el Dorado. En el itinerario de estas experiencias, han sido muchas las vicisitudes que han salido al flote a través de las palabras que no dan vida sino que intentan matar. Quienes se mueven en el esquema del sobreaprendizaje expresan: "*Ustedes para que ponen a hacer cosas que no tienen que ver con los contenidos del área*". Para los que reducen la práctica pedagógica a un acto mercantil dicen: "*¿Acaso es que les pagan más por hacer eso?*" Los superocupados nos han preguntado: "*¿Es que no tienen más que hacer?*" Quienes manifiestan el cansancio de la labor en su semblante expresan: "Nosotros ya lo hemos dado todo, ahora les toca a ustedes el tueno". Los despistados, que suelen aparecer en los momentos menos indicados, no dudan en negar el proyecto.

Para aquellos y aquellas que están pendientes de los últimos sucesos, las preocupaciones

habituales son: ¿Qué ha pasado con ustedes? ¿De verdad que van a acabar con eso del reciclaje? Y no han faltado las personas que toman el periódico, los tarros, las medias, los frascos, las latas, los trozos de madera y residuos como materiales que dan mal aspecto al colegio, optando en el mejor de los casos por venderlos y en el peor, incinerándolos; tal como ha ocurrido en más de dos ocasiones. De ahí la referencia al síndrome de Alejandría, porque además de quemar literalmente los objetos reciclables, vimos esfumar con nostalgia los esfuerzos y sueños de niños, niñas, jóvenes y maestras, quienes hemos querido hacer de la arcilla, mármol; de las flores, perfumes; de los vidrios, cofres; de la madera, ajedrez; de los tarros, medallas; del papel, árboles; y de la basura, poesía.

Pese a lo anterior, decimos nosotras, esta experiencia nos ha enseñado a sobrevivir con una fe indestructible, cuyo mérito mayor es el de ser más fructíferas y fructíferos cuanto más adversa la situación, y por ello queremos con esta publicación permitirles a nosotros y a nosotras, avanzar juntos. Para lo cual aportamos, además de la experiencia, el periódico, un video, varios discos compactos, álbumes de fotografías, una revista, ponencias y varios escritos.

#### 7.1.4 EL AQUÍ Y EL AHORA

Ya en el año 2002, la SED cumpliendo con lo ordenado en la Ley 715, fusiona la escuela madre, el colegio hijo y su parienta Buenavista. Aquí, la otra página de la historia, tiene como prefacio erigir la IED Nuevo Horizonte, echando por la borda los avances alcanzados en cada sede y jornada, la organización de la comunidad educativa, los aportes a los PEI, las conquistas laborales de los maestros y directivos docentes, la planta de orientadores, la autonomía escolar, el gobierno escolar y la organización curricular.

Para completar la escena, un periódico de la ciudad, en la misma semana en que se promulga la fusión de las actuales sedes A, B y C, califica al colegio como uno de los más peligrosos de la ciudad. Desde ese entonces hasta el día de hoy, los padres de familia, los maestros, maestras, administrativos y directivos docentes, no hemos cesado en demostrar que el peligro de las niñas, niños, jóvenes y comunidad horizontal, está en que sus gentes son pensantes, en que los maestros son esa fuerza silenciosa de lo posible, y los educandos, a pesar de vivir en habitaciones muy humildes, poseen unas mentes como palacios, algo similar a la narrativa del maestro irlandés en *Las Cenizas de Ángela*.

De menos de medio centenar de alumnos relacionados en abril de 1990, hemos pasado a millar y medio de escolares matriculados en la educación básica y media y a un potencial de mil niños y niñas, que hoy cursan preescolar y primaria; acreditando de esta manera la consecución de un sueño, que un día se incubó en la mente de unos padres de familia y que tuvo su curso en el incansable trajín de los maestros y maestras comprometidos con la causa de la defensa de la educación pública, con el cultivo de la inteligencia, con la potenciación de talentos humanos, algunos felizmente graduados en la universidad y otros desempeñándose en heterogéneas laborales de la industria, el comercio y la vida familiar; y también con la materialización del derecho a la educación, de una población que lo necesita, para poder hacer

de Colombia un país al alcance de los niños, quedando como aprendizaje, de una parte, que más vale ser la flor que huele y no cronista del aroma, y de otra, que *"el ser humano sabe hacer de los obstáculos nuevos caminos, porque a la vida le basta el espacio de una grieta para renacer"*.

Yenny I. Sánchez M.  
Yolanda Valencia B.  
Elizabeth Gómez

Bogotá DC., mayo de 2005



## 7.2 MICROCENTRO

### 7.2.1 LOS MICROCENTROS: UNA EXPERIENCIA DE AUTOFORMACIÓN DOCENTE

¿Cuánto tiempo habrá pasado? -Quiso saber Ananías-, Ha pasado y no ha pasado -dijo la ola que los llevaba. ... - El tiempo es un invento de los fabricantes de relojes -afirmó la ola-; aquí por donde vamos simplemente existimos. Si amas lo suficiente puedes ir donde quieras. Puedes volver a la isla llevado por el viento; puedes subir al arco iris... Es algo como este mar donde yo vivo. Es como un paisaje donde sólo es necesario volver la cabeza para encontrar otra vez lo que dejaste atrás. Los Amigos del Hombre. Celso Román<sup>217</sup>

### 7.2.2 RELATO DE UN PROCESO

Hacer una reconstrucción histórica sobre lo pasado, como lo dice el gato Matías, requiere de mucho amor, y también de que la experiencia haya sido muy significativa. Volver al pasado, como dice el dicho popular, es volver a vivir; es, aunque está en el pasado, como reafirmar los sueños: porque observando lo realizado, ahora sabemos lo que buscamos o nos reconocemos en dicha búsqueda y en lo que se quiere, porque, como dice el poeta: "es reafirmar la utopía y llenarse de aliento para seguir caminando"<sup>218</sup> Por otra parte y en lenguaje ya no tan metafórico, volver al pasado nos sirve para hacer un inventario de lo que se ha hecho, valorar los aportes y las riquezas encontradas. Dicho de otra manera, es recoger una cosecha que ha estado almacenada, de pronto celosamente cuidada, o de pronto, no, pero que igual nos puede servir para este momento de la historia en que deseamos construir algo.

Los Microcentros pueden ser de gran utilidad en la adopción de un modelo crítico social: muchas estrategias, metodologías, planteamientos teóricos y realidades reflexionadas en anteriores prácticas. A continuación se presenta un breve recuento histórico de lo que fue esa época.

Al inicio de la década de los noventa, se empieza a consolidar un proceso de reflexión pedagógico que ya se venía haciendo en el Centro Distrital Rural Horizonte, ahora Sede C, del IED Nuevo Horizonte; se adopta una estrategia metodológica de reflexión del programa escuela Nueva, *Los Microcentros*. El proceso inició en dos escuelas: en Horizonte, con el programa Escuela Graduada y en Serrezuela, que trabajaba la metodología de Escuela Nueva, aprovechando la circunstancia de que las dos instituciones tenían una misma directora, sus docentes realizaban jornadas pedagógicas mensuales para exponer, debatir o conversar acerca

<sup>217</sup> Los Amigos del Hombre. Celso Román. Dialogo entre el gato Ananías y la ola. PG. 76

<sup>218</sup> Eso dice el poeta: para que sirva la utopía? : para caminar

de planteamientos teóricos, estrategias metodológicas de aula, enfoques, o medidas legales que tuvieran que ver con la educación, con la escuela, y la familia, entre otras tantas temáticas. Durante esa década se vinculó a dicho proceso, una institución de Chapinero, la escuela Julio A. Gaitán, que trabajaba también con el programa escuela Nueva; así mismo participaban supervisores de las localidades de Usaquén y Chapinero, asistían invitados, algunos especialistas en los temas tratados y otros como observadores.

También así, participaron activamente estudiantes y maestros de la facultad de Psicología de la Universidad Javeriana; ellos acompañaron durante mucho tiempo a la institución, en la organización de los Microcentros, con revisiones teóricas y prestaron los espacios físicos de la Universidad. En compañía de ellos, el Microcentro le dedicó jornadas de trabajo a la revisión y estudio de documentos que trataban el tema de la familia; este trabajo, dio pie a la realización de talleres mensuales<sup>219</sup> con los padres y madres de los estudiantes, actividad que dio origen a la elaboración de una herramienta para conocer mejor a los estudiantes: el familiograma. También se estudió parte del documento propuesto, que construyeron algunos científicos de nuestro país como "Colombia al Filo de la Oportunidad".

Con la Universidad Javeriana hubo momentos muy significativos: Esther Julia, en ese entonces directora del Centro Educativo Distrital, recuerda muy especialmente un taller que se iba a realizar "Cómo trabajar por proyectos", y para el cual llegó una invitada especial de la ciudad de Medellín. Trae a la memoria, cómo en esa inolvidable sesión, según ella, las maestras y maestros, prácticamente boicotearon la exposición de la monja, con una actitud "de sobradez", pues en ocasiones muchos maestros suelen hacer comentarios como: "... ésto es un irrespeto... todo eso lo sabemos... yo eso lo hago en mi aula..." Esos comentarios - expresa Esther Julia con cierta nostalgia- "fueron la barrera que colocaron los maestros y con eso perdimos una oportunidad muy importante para la escuela, porque de haber acogido y desarrollado la propuesta, estaríamos muy lejos en cuanto a estrategias pedagógicas en el Rural y ésta es una frustración que me llevo aún cuando me retire del magisterio".

Hubo equipos de maestros que se organizaron para desarrollar, dinamizar y tratar los temas, temas que podían llevarse varias sesiones. Esta comisión de maestros, acompañados por Jaime Forigua y José Israel González, dos maestros excepcionales, que en diferentes épocas se convirtieron en cuidanderos de la parte metodológica y en impulsores de la participación en los eventos y la escritura de textos, y con la directora Esther Julia quien dinamizaba, motivaban y velaban todo el tiempo para que lo propuesto fuera posible, cada mes el Rural Horizonte, se dedicaba un día para sentarse a "pensar la escuela". Ese día, el del Microcentro, era un día especial para la vida escolar, de mucho compromiso para los participantes; aún se repite con jocosidad en algunos espacios la sentencia que profería la directora refiriéndose a la asistencia: "*La única disculpa válida para no llegar al Microcentro, es que se le haya muerto la mamá a alguien.*" Por lo tanto, nadie faltaba y todas y todos llegaban felices -a pesar de la sentencia- con sus escritos o su tarea preparada,

---

<sup>219</sup> Talleres consistentes en reuniones mensuales con la familia, los cuales aún se realizan en los colegios de Buenavista, Hoy Sede B y Rural Horizonte hoy Sede C.

para darle a degustar y compartir a los otros colegas y asistentes los manjares de la reflexión pedagógica.

Se trataban diferentes temas: el plan de estudios, la disciplina, el gobierno escolar, la lecto-escritura, reflexiones sobre convivencia y problemas del aula; en fin, una gran variedad de temas y disciplinas. Tal variedad, dio origen a muchos proyectos y dinámicas que se llevaron al aula posteriormente, por ejemplo, la toma de iniciativa por parte de algunos maestros para participar en cursos de cualificación, la adopción de estrategias, metodologías de convivencia con la familia, las cuales hasta hoy perduran, la realización de muchas actividades académicas como foros y talleres. Lo anterior permitió que el grupo de docentes se constituyera en un colectivo muy fuerte y juicioso en el estudio de todos los asuntos que tenían y que actualmente tienen que ver con la escuela

### 7.2.3 SEGUNDO MOMENTO. EL ÁRBOL- CONTRUCCION CURRICULAR.

1999 – 2002

Así como en la época pionera algunos eventos, acompañamiento de la Universidad Javeriana y otros, fueron nichos conceptuales de varios microcentros, en esta segunda etapa el Consejo Académico asumió la dinamización de los mismos, apoyados en el orientador José Israel González, se retomaron las dinámicas, con impulsos renovados y otras energías, ya que llegaron a la escuela un grupo de maestras y maestros, muy dinámicos y estudiosos. En esta época, se dio curso a la organización del plan de estudios, orientados todos y todas con la pregunta del ¿COMO?

Utilizando la metáfora del árbol, veamos un texto resumen que recoge el proceso de esta construcción:

“La verdadera construcción de un PEI arranca por pensar en sus partes, teniendo como horizonte el todo. En este sentido, o mejor desde este principio de la teoría de los sistemas, los maestros nos dimos cuenta de la necesidad de discutir el QUÉ enseñamos a nuestros escolares. Hasta ahora, lo que veníamos haciendo, no era otra cosa que darle cuerpo a las áreas fundamentales establecidas por la Ley, pero sin problematizar el sentido y la pertinencia con el contexto sociocultural de los educandos. Partimos de la hipótesis de que responder el Qué enseñar, nos permitía avanzar en contestar interrogantes como: ¿para qué?, ¿Cómo? ¿A quiénes?. ¿Por qué?, Cuándo, dónde y con qué?” Hasta acá las cosas marchaban bien en lo superficial, pero al penetrar propiamente en el QUÉ, fluyen, como es natural, variedad de posiciones: Unos a favor de lo estatuido, otros en pro de la transformación del esquema tradicional y una tercera postura alrededor de la articulación del pasado con las nuevas transformaciones. Como era de esperarse y tratando de vivir la democracia participativa, se dio el tiempo para esgrimir los argumentos desde la perspectiva individual. En ésta actividad duramos aproximadamente un año, año que para los niños, padres de familia y desde la administración, puede tomarse como pérdida de tiempo, porque claro, como lo dijo Nietzsche, “*el hombre moderno es un hombre de afán*”; vivimos con el afán de cumplir los preceptos de la administración y cumplirlos así sea mediocrementemente es sinónimo de eficiencia;

pero para nosotros el afán no tiene cabida en la construcción de un plan de estudios, ni del PEI. Es probable que el producto de todos los afanes que se han tenido en el diseño y ejecución de las políticas educativas y sociales tengan la educación y al mismo país en una crisis profunda. Entonces, *¿para qué seguir corriendo?*. Lo cierto es que la historia nos está mostrando, al menos esas son algunas de las expresiones de los actores de la comunidad educativa en el foro, que estamos ganando.<sup>220</sup>

De acuerdo con las discusiones dadas, basándonos en el contexto escolar y en la experiencia de muchos años de los maestros de aula, se empieza a construir el plan de estudios. Con la metáfora del Árbol: las raíces conformadas por las temáticas VIDA, COLOMBIA, FAMILIA, TRABAJO Y TECNOLOGIA, el tronco llevaba la savia de los ejes transversales como la lectura, la escritura, y la convivencia, las ramas junto con sus hojas respiraban cada una de las áreas reglamentarias de acuerdo a la Ley de educación. Se discutía sobre como manejar cada una de los temas y el tiempo estipulado para desarrollarlos, todo esto alrededor de un delicioso caldo de pollo, servido en tazas plásticas azules muy grandes y algunos pocillos sin orejas desgastados por el tiempo.

Y manteniendo esa idea del plan de estudios, nos dispusimos a ocuparnos del *¿Cómo?*; vale decir, se colocaron sobre la mesa las concepciones pedagógicas, lo que cada uno hacía en su práctica; el ejercicio consistía, de manera parecida a la negociación de el *¿qué?*, se trataba de argumentar cada discurso pedagógico persuadiendo a los colegas en la viabilidad del *¿qué?* construido. A nuestra manera de ver, esta tarea avisoraba un enriquecimiento elevado en la cultura pedagógica de los docentes, y ponía en la mente del maestro el color brillante de la realización de los sueños y por eso se expresó: "...una vez más consensuado el *¿cómo?*, los beneficios para los escolares van a ser mayores, dado que su maestra o su maestro ira a pulir aún más su práctica pedagógica."<sup>221</sup>

El *¿cómo?* se realizaría, nos llevo a entrar a estudiar y recordar las diferentes pedagogías y métodos para saber en cual estábamos parados. Descubrimos que teníamos híbridos de cada una de las pedagogías y que se aplicaban de acuerdo al grupo de estudiantes y problemáticas que se presentaban. Con el *¿cómo?* trabajar, se pretendía mejorar y beneficiar a los estudiantes, teniendo claridad en la practica pedagógica, se le daría más importancia a los procesos que a los resultados finales. Este proceso quedó inconcluso, porque a pesar de que tuvimos algunas certezas frente a las estrategias metodológicas que se trabajaban, las dinámicas escolares no permitieron desarrollar más el tema.

A la memoria llega el recuerdo, con mucho orgullo de maestra, de esa sesión "de especialistas", que fue el seminario de Inteligencias múltiples. De manera especial éste, evoca ese descubrir de sensaciones placenteras unas, otras temerosas; frías, gelatinosas o carrasposas del taller de lo kinèstesico corporal que montaron el equipo de docentes de artes y deportes, conformado por las maestras Martha Sánchez, Diana Latorre y Jairo Rojas; aparece la curiosidad y el asombro con esa dinámica tan lúdica y juguetona que la profesora Judith y

<sup>220</sup> GONZALEZ BLANCO José Israel. 2000. Escrito que recoge apartes de los temas tratados en Microcentros.

<sup>221</sup> GONZALEZ BLANCO José Israel. Ibidem

el profesor Chepe, propusieron experimentar con su puesta en escena de una clase de matemáticas, entre otros talleres.

## 7.2.4 TERCER MOMENTO: LAS UTOPIÁS Y LOS SUEÑOS

“...soñar no cuesta nada, dice el refrán popular”

En otra sesión de Microcentros, en donde se debatía acerca de los aprendizajes de los estudiantes, su comportamiento y sus intereses, salio la propuesta de profundizar más sobre el tema en cuestión, entonces, se realizaron encuestas a los niños de 5º. de primaria, donde se preguntaba precisamente acerca de sus intereses, estas encuestas, arrojaron como resultado, el interés de los chicos por lo lúdico y lo deportivo. Para avanzar más en el tema, sin perder de vista ese resultado, los docentes utilizaron gran parte de sus vacaciones de mitad del año 2001<sup>222</sup> y se pusieron a estudiar juiciosos el libro de Howard Gardner<sup>223</sup>, en su periodo de descanso incursionaron en las instalaciones de la ADE norte y organizaron un seminario de rango mayor: ocho equipos de docentes se dieron a la tarea rigurosa de desarrollar las siete inteligencias múltiples de Gardner, más las Ecológica

De esa época, también se tienen otros gratos y muy nutritivos aprendizajes: una colega, nos habla con la emoción propia de un niña -característico en ella- cuando se refiere al foro de matemáticas, expresa cómo se divirtió escuchando los escritos de los compañeros, especialmente el del profesor Hans, cuando explicaba su forma de enseñar una nemotecnia de las tablas de multiplicar, a través de los 10 dedos de la mano. También recuerda el escrito de Orlando, cuando con mucha gracia narraba su texto escrito de como él se escondía tras las puertas, la nevera o cualquier sitio que tuviera cavidad, para evitar que uno de sus tíos le “repasara las tablas de multiplicar”; la colega en mención, también describe como ella padeció, en su propia piel el rigor de la de escritura de su propio texto, acerca de su aprendizaje de las matemáticas en el colegio: los chistes que les hacía un profesor a raíz del seno y el coseno. Este seminario, dio la oportunidad de revisar y replantear las dinámicas institucionales acordando así, aplicar y fundamentar la realización de los talleres lúdicos con estudiantes cada semana; estas dinámicas, persisten hasta hoy día, año 2005; también, llevo a hacer un énfasis lúdico deportivo en la educación media, decisión que fue llevada a cabo con mucho profesionalismo y voluntad por parte de todos los docentes, y que dio sus frutos, dado que se tienen registros y testimonios de diferentes momentos: el equipo de porras que se formó integrado por niños y niñas de la secundaria, al igual que la participación de jóvenes atletas en competencias locales, Distritales y Nacionales; así mismo los múltiples y variados talleres integrados que años tras años se presentaban ante la comunidad educativa, y por último los registros mentales y filmicos de las jornadas deportivas... esas inauguraciones ...

---

<sup>222</sup> En ese tiempo no se había aplicado la ley --, se gozaba de las cuatro semanas de receso y se trabajaba hasta las 12:00

<sup>223</sup> GARDNER, Howard. ( ) Teoría de las Inteligencias Múltiples.

que nos traen un grato y caro recuerdo de un colega apasionado de su oficio<sup>224</sup> Todas estas estrategias eran evaluadas, analizadas y mejoradas en las plenarios de los Microcentros.

De esta manera se concluyó un año y se dio paso a una nueva propuesta: El sueño dos mil. El orientador José Israel, escribió y presentó todo el consolidado de experiencias desarrolladas en sesiones anteriores cuando se hablaba del ¿Cómo? (ver anexos). Escribió como se discutía en plenarios de Microcentro; la forma de trabajo de cada docente, la presentación de las metodologías; escribió acerca de los mapas conceptuales de la profesora Claudia Bolívar, de los Talleres propuestos por el profesor Jairo Rojas, del trabajo Cooperativo de la profesora Laurenza, del trabajo de habilidades Comunicativas realizado con la Universidad Nacional, de las estrategias innovadoras de los procesos de lectura y escritura apoyados por el convenio, escribió acerca de sueños realizados por las docentes Vilma Esperanza Melo, Adriana Lis, Aidée Bejarano, Alba Julia Burbano, y del trabajo de aula sobre la misma temática de la profesora Adalgíza Luna

En este sueño dos mil, se vivenciaron jornadas de trabajo pedagógico, que se intercalaban con relajación, autoconocimiento, conciencia de las debilidades como docentes, padres y hasta madres cabezas de familia. También se realizaban, dinámicas de grupo, donde cada uno mostraba sus cualidades artísticas, se identificaban roles y se dramatizaban vivencias de aula con el fin de dar, entre todos, argumentos para sustentar la propuesta<sup>225</sup>

Este proyecto, el sueño dos mil, nos lleno de muchas expectativas y puso a volar nuestra imaginación e intelecto, vimos la escuela más rica de lo que ya era, pero en otro orden; locaciones físicas, oportunidades de muchas ayudas didácticas, y oportunidades para nuestros estudiantes; en el desarrollo deportivo por ejemplo, estas eran algunas de las manifestaciones: "...Al leer ayer el proyecto, quedé con una sensación de incertidumbre, miedo, preocupación y, a la vez una inmensa pero, ilusa alegría pasajera. ..Por un momento olvidé, en dónde me encontraba, quiénes me rodeaban, para dónde y a qué iba : hasta que, un lejano y llamativo eco retumbaba en mi oído diciendo : esta buseta coge la 1ª de mayo en la Av 68 ?..Grande fue el esfuerzo para poder aterrizar y volver a ubicarme en la realidad en la que estaba... Volví a recordar los componentes de sueño dos mil y me dije : Qué utópico ! ;soñar no cuesta nada ! ¡Tan ilusa !. Al rato una voz alentadora de esperanza me contestaba como dice Serrat: "sin utopía la vida sería un ensayo para la muerte".<sup>226</sup> (ver anexos)

Los Microcentros, han sembrado semillas en los procesos democráticos, en el proceso lecto escritor, en los trabajos cooperativos, en talleres y trabajos con materiales de matemáticas

<sup>224</sup> JAIRO ENRIQUE ROJAS. Maestro de Educación Física, que a pesar de la norma del "parámetro", la institución se empeño en mantener y defender con una movilización de padres y estudiantes, que se evidencia en una comunicación enviada a las instancias gubernamentales. Ver la carta en anexos.

<sup>225</sup> También se dedicaban los espacios a la reflexión personal del cuerpo y del espíritu. Ver en anexo de valoración entre maestros

<sup>226</sup> BOLIVAR CLAUDIA, 2000, Sueño dos mil: Una utopía, texto compilado por José Israel González, Inédito. Ver anexos

edificados con sus exposiciones de la profesora Judith, en el arte que siempre defendió la profesora Doris Carrion y en la integración de la vida social que defendieron con vehemencia las profesoras de preescolar Aydee Bejarano y Adriana Lis.

Otro de los sueños vividos, han sido los escritos de los compañeros, unos con mas habilidad que otros, pero en ultimas cada uno leía su escrito frente a un delicioso y aromatizante café caliente, después, en descansos de quince minutos o mas, se contemplaba la ciudad de Bogotá, y el Nevado del Ruiz, el cual, se alcanza a divisar especialmente en febrero. Luego de estirar las piernas se continuaba con reflexiones sobre planes de estudio, lecturas como el "Congreso de los Animales" que finalmente nos dice que en cada estudiante se respeta su proceso y habilidad, se trabajo el manual de convivencia, y lo más significativo el Foro sobre "El Valor de la Letra Cursiva" en mayo del 2000. Con este foro sobre "El Valor Pedagógico de la letra Cursiva y la Imprenta", surgido de los micro centros, se rompió mas el temor por escribir, se le dio valor a las discusiones y participaciones democráticas, se valoro el trabajo de cada uno, se cuestionaron el avance tecnológico y asistieron personalidades que poco suben a esta montaña, a compartir con estudiantes y padres de familia, aprendimos a organizar un foro y mantenerlo, a compartir y darnos a conocer con las otras escuelas cercanas, nos preocupamos por hacer y dar lo mejor de cada uno.

Asi, como nos construyo el foro mencionado anteriormente, de igual manera nos edifico el exponer ante muchos, en uno de los talleres trabajados en el seminario de Inteligencias Múltiples de Gardner, en el Auditorio del Hotel Dann en Bogota, hizo su entrada triunfal el profesor Abelardo con su musical. De igual manera, la televisión en el aula ofrecida por la Universidad Javeriana, fue encuentro de microcentros, donde se plantearon nuevas estrategias de aprendizaje, se utilizaron los medios de comunicación como textos de aprendizaje y se llevo a convertir el aula en medio de comunicación.

Allí, se vivenciaron sentimientos reales de los maestros al recordar, sus primeras experiencias y encuentro con la lectura y los medios de comunicación como la radio, con las radionovelas como Caliman, los Chaparrines, La escuelita de Doña Rita y otros mas, que nos remonto a nuestra infancia, la televisión con Teletigre,, Tu y Yo, Animalandia, el Chinche, los discos de Lucho Bermúdez, Pacho Galán, todo eso fue construyendo una bitácora, que poco a poco fue puesta en practica de acuerdo a las diferentes áreas y niveles junto con los alumnos y profesores con el fin de mejorar una vez más el proceso de aprendizaje de los estudiantes en forma comprometida y con pertenencia.

El resultado de estos microcentros realizados en aquellos años, nos construyó y edifico profesionalmente, nos despertó el interés por escribir, exponer ante otros y dar a conocer sin temores lo que se realiza en el aula. Se dio el interés por mejorar cada día más, para acercarnos de una manera más pedagógica con nuestros alumnos y para dejar el camino abierto a las generaciones nuevas que vendrán después de nosotros. Cada uno de esos momentos fueron de mucho impacto y cumplieron una función formativa y terapéutica,

porque de una parte, nos cualificábamos en nuestro oficio de maestros/as y por otra, nutríamos la mente y el espíritu; porque a través de la conversación de la construcción colectiva se gana, al aumentar la motivación, adquirir seguridad en sí mismo, valorar al otro y valorarnos así mismos. Por otra parte, las enseñanzas y riqueza de todos esos trabajos realizados, y que están por ahí en anaqueles, memorias remotas o en materia transformada, constituyen hitos y modelos que valdría la pena retomar o replicar; muchos tienen que ver con las pedagogías socio críticas, esas que estamos tratando de escudriñar y entender, para aplicar ahora, en estos tiempos en que tantas cosas han cambiado; nuestros estudiantes tienen otras expectativas y cuando cada vez la realización de sus sueños es casi imposible

#### **7.2.5. CUARTO MOMENTO. LA CRISIS : NUCLEARIZACION DE LAS INSTITUCIONES OFICIALES.**

En el 2002 empieza una etapa de fracturas y rompimientos, a causa de la aplicación de la Ley de Nuclearización. Fracturas, porque esa disposición, interrumpió las dinámicas de trabajo, reflexión y organización, de otra parte estableció rupturas del tejido afectivo del colectivo de maestros esto llevo a que se paralizaran y se debilitaran los trabajos de reflexión. El microcentro dejo de ser lo que era, y paso a ser una asambleas con múltiples opiniones y espacios donde se cumplían ordenes que venían de la sede A.

Después de la nuclearización, los microcentros se continúan realizando, se aporta y se reflexiona, pero no se le da un eco e importancia a las necesidades de cada institución, ni se cuenta con apoyo suficiente debido a las nuevas políticas educativas. Se intenta rescatar estos microcentros con mas interés y aportes, desde cada una de las sedes, mas no se ha podido concretar temas, o por el contrario quedan muchas agendas sin concluir, debido a que no deja de influir y afectar la unión de las sedes, por que siempre algo nuevo llega de la sede A y no se prioriza, ni se pide por consenso de temas a tratar

Vilma Esperanza Melo  
Luz Mary Pachón  
Ana Laurenza Bernal  
Adalgiza Luna  
Adriana Liz



## 7.3 EL CONFLICTO

### 7.3.1 EL CONFLICTO EN EL NUEVO HORIZONTE SEDE "A" JORNADA TARDE AÑO 2004

Teniendo en cuenta que el conflicto es uno de los ejes fundamentales que afectan nuestro diario vivir, hemos querido zambullirnos en el análisis de éste durante el año 2004, año clave para todos nosotros y nuestra institución. Después de dos años del proceso de nuclearización, se estableció la unión de la jornada de la tarde de las sedes A y C (bachillerato) realizándose el traslado de docentes y alumnos de la sede C a la sede A. Ambas sedes, antes instituciones independientes, venían trabajando desde finales del 2002, posterior al decreto de nuclearización, en la definición del modelo pedagógico único como norte del PEI. Sin embargo, cada sede seguía funcionando con autonomía y con los procesos que cada una llevaba. Esto cambia radicalmente cuando se inicia el año 2004, donde por diversas razones la administración escolar decide, no sin previa consulta a los docentes, integrar las dos jornadas. Y es ahí donde se inicia una nueva historia. Historia que éste relato pretende recoger. Creemos que para comprender de manera más clara el los acontecimientos sucedidos en el año 2004 en la sede A jornada de la tarde, debemos caracterizar brevemente cómo eran las dos instituciones.

### 7.3.2. CARACTERIZACIÓN DEL NUEVO HORIZONTE SEDE "C" ANTIGUO RURAL HORIZONTE:

EL CED RURAL HORIZONTE era un Colegio oficial que hasta el año 1997 funcionó como escuela primaria. Debido a que los estudiantes que salían de quinto de primaria, no tenían donde continuar su bachillerato, pues el colegio distrital más cercano, el Nuevo Horizonte hoy sede A, no alcanzaba sino a recoger la población proveniente de la escuela Buenavista, hoy sede B, la directora, los docentes y los padres de familia del Rural Horizonte, decidieron impulsar la apertura del bachillerato en la jornada de la tarde. En 1998, se inicia con el grado sexto, grado para el cual fue nombrado un solo maestro, en el área de matemáticas, éste fue ayudado por los profesores de primaria, quienes rotaban por el curso de acuerdo con su especialidad, e impartían las asignaturas correspondientes al plan de estudios. Al año siguiente 1999, se matricularon alumnos para dos grados sextos y un séptimo. Como la secretaría no enviaba los profesores los padres de familia decidieron instaurar una acción de tutela, de esta manera llegaron de parte de Secretaria de Educación tres profesoras para hacerse cargo de la jornada.

Desde un principio los profesores mostraron compromiso y responsabilidad, así como el deseo de llevar un buen proceso. Los alumnos se caracterizaban por ser alumnos extraedad (muy viejos para el nivel que cursaban) con la problemática que esto implicaba e implica aún. Rápidamente los docentes se dieron cuenta que este Colegio no era común y corriente, sino

que encerraba algo especial: un grupo cohesivo de docentes preocupados por la reflexión e innovación de su práctica pedagógica y una directora dispuesta a apoyar propuestas que conllevaran al mejoramiento de la vida de los estudiantes. Este grupo de docentes convencidos, impulsaban a la escuela para que respondiera a las necesidades de los niños y niñas y esta situación propició el arraigo hacia la misma y proveyó de sentido sus prácticas escolares.

Las reflexiones pedagógicas lideradas por el Consejo Académico conjunto de las dos jornadas eran permanentes. Una vez al mes la jornada de trabajo, se dedicaba a tratar sobre las experiencias pedagógicas y a considerar en colectivo, las nuevas propuestas. Las reuniones se denominaban microcentros. Así el bachillerato fue creciendo y los nuevos docentes que llegaban se unían a la dinámica que se traía.

Se estimuló a los docentes para desarrollar e innovar en muchos proyectos que hicieron de la jornada algo especial, entre otros: la clasificación de estudiantes de acuerdo a sus capacidades intelectuales y convivenciales; la creación de talleres para estimular y reconocer las inteligencias múltiples. Talleres que se iniciaron con el de zapatería, que luego se reformó y amplió a radio y prensa, huerta escolar, tejido, barras y porras. Este último, porras participó con gran éxito en distintos eventos y competencias locales y distritales durante tres años. Estos talleres culminaban con el ambicioso proyecto de crear microempresas donde los estudiantes se especializaran en un saber y pudieran obtener recursos para solventar algunas necesidades. También estaba la transformación del tradicional director de curso, por la de tutor elegido por los estudiantes, además se realizaba una reunión mensual de padres de familia para facilitar el acercamiento y compromiso con la cotidianidad del alumno en la institución. Por otra parte, semanalmente se hacían reuniones de los comités de convivencia y académico para orientar las distintas actividades que se llevaban a cabo. En esa perspectiva se formuló una propuesta de manejo de conflictos que atendía a resolver la principal necesidad de la sede: las riñas, los golpes y las agresiones verbales y físicas entre alumnos<sup>227</sup>. Estas estrategias, que hacían parte de una gran proyecto de jornada, fueron presentadas al premio Compartir del año 2001 donde obtuvo un reconocimiento al quedar como una de las 330 mejores propuestas presentadas. Igualmente se expuso, a través de tres ponencias en el Tercer Congreso Iberoamericano de Redes y colectivos de Maestros que hacen investigación en su escuela, evento llevado a cabo en Santa Marta en el año 2002.

### **7.3.3. CARACTERIZACIÓN DEL NUEVO HORIZONTE, HOY SEDE "A"**

El NUEVO HORIZONTE jornada tarde abrió sus puertas en el 2000 después de una larga discusión entre docentes y rectora sobre la conveniencia de ampliar la jornada, lo que en su momento se llamó jornada única o abrir otra jornada de bachillerato. Los profesores que llegaron cuentan que tuvieron que hacer ellos mismos propaganda, ir de puerta en puerta, buscando alumnos para organizar los primeros grados. Así lentamente la jornada fue

---

<sup>227</sup> Ver Aula Urbana No 30

creciendo. Lo más significativo que ésta jornada adelantó fue el trabajo académico centrado en la Modificabilidad Cognitiva. Todas las asignaturas giraban en torno a éstos postulados y los docentes desarrollaron grandes capacidades en hacer pruebas para fortalecer y avaluar las 18 operaciones mentales. Un postulado de uno de los gestores de la Modificabilidad cognitiva en la jornada, Hernando Gómez, era que el trabajo bajo ésta perspectiva pedagógica permitía mejorar la convivencia.

### 7.3.4 LA EXPERIENCIA

La aprobación y puesta en práctica de la ley 715, en el espacio escolar, ocasionó diversas transformaciones en las instituciones escolares. En el caso de la IED Nuevo Horizonte, se fusionaron tres sedes, las hoy llamadas sede A, B y C que funcionaban con sus directivos docentes y orientadores en sus dos jornadas, laborando el tiempo establecido por la Ley 115 y algunas normas anteriores, mantenían su independencia y autonomía, contaban con un tejido de PEI, construido en un lapso de ocho años, tenían recursos propios. A partir de la promulgación de la Resoluciones de fusión a mediados del año 2002, las entes institucionales antes autónomas se tuvieron que constituir en una sola, provocando la ruptura de las dinámicas que en cada Centro Educativo Distrital que venían haciendo los maestros y maestras mancomunadamente con las comunidades alrededor del PEI. Esta normativa permitió la movilización y reorganización tanto de maestros, como de alumnos dentro de las sedes.

Por esto, en la última semana de febrero del 2004, el rector llama urgentemente a los 10 maestros que en ese momento integraban la secundaria de la sede C, jornada tarde y les solicita que se trasladen del Rural a la Sede A, pues necesitaba fusionar las dos jornadas por diversos motivos, entre otros, la falta de alumnos en la sede A jornada tarde; no sacar ningún maestro del Nuevo Horizonte y además dar cabida a uno o dos preescolares nuevos para los cuales había ya niños inscritos y que solo se podían acomodar en el rural en la jornada tarde. No con dificultades, pero comprendiendo las razones los docentes accedieron a dejar su amado Rural Horizonte, de manera que de la noche a la mañana estaban trasladados con todo y niños a la nueva sede. Las instalaciones de la sede A se hicieron aun más estrechas, pues tuvieron que albergar 18 cursos de 40 estudiantes cuando por parámetros se debe albergar muchos menos, lo que conllevó a experimentar hacinamiento, elemento que de entrada y como lo anotaba una profesora<sup>228</sup> contribuyó de manera importante al desarrollo de los posteriores problemas.

Una de las cosas que los maestros que venían del Rural tuvieron que negociar con el rector, fue la descarga académica para una de las compañeras docentes de la sede C, como un apoyo en la parte disciplinaria a la coordinadora de la sede A. Cuando la coordinadora conoce de ésta situación, no lo toma como un apoyo; ella ve esta decisión en detrimento de su

<sup>228</sup> Marta Dueñas Entrevista colectiva 26 de agosto 2005

posición de docente directiva. Con este hecho, empieza a subir la temperatura en las relaciones entre los docentes, lo que a su vez estimula los choques y contradicciones entre los grupos de estudiantes.

La llegada de "los del Rural", tampoco fue muy bien recibida, por algunos de los colegas que laboraban en la sede A jornada tarde, pues de una manera no explícita pero sí con actitudes y comentarios con los niños lo demostraron, hechos que contribuyeron a la ya dificultosa fusión. Esta contradicción es percibida por algunos docentes como de índole personal, mientras que otros lo analizan como la puesta en escena simultánea de dos visiones, métodos y enfoques pedagógicos diferentes<sup>229</sup>

El manejo de los estudiantes, en medio de las contradicciones entre maestros, empezó a reflejarse en actos muy agresivos por parte de los mismos. El primero de ellos, fue el generado por los alumnos del entonces 803; este curso era una de los más dificultosos en su manejo, situación en parte generada y agravada por las dificultades de no tener una dirección de curso presente, constante y firme, puesto que la docente titular, se encontraba en un estado de enfermedad de tal gravedad que le impedía tal labor y la dirección de la jornada no tomó las medidas necesaria y oportunas para reemplazarla a tiempo. El caso es, que un grupo de alumnos en medio de un estado de descontrol y aprovechando uno de los muchos momentos que estaban sin docente, rompieron el techo del salón, destrozaron parte del mobiliario y no contentos con ello, robaron algunos elementos de la secretaria académica que se encontraba vecina del curso. Este hecho por su gravedad, demandaba medidas disciplinarias importantes y la única que se recuerda fue cerrar el salón, dejando al curso deambular por toda la institución, hasta que los alumnos responsables repusieran los daños hechos. El curso duró revoloteando muchos días, finalmente fueron ubicados en una salón cercano a la sala de profesores. Los daños parece que fueron reparados, pero la sensación que quedó, fue que las medidas tomadas no fueron acordes a los hechos.

Al poco tiempo del suceso, llegaron a la sala de profesores tres muchachos con una docente. Uno de los muchachos, estaba salpicado en sangre. Se observaba que la herida era profunda aunque no sangraba profusamente. Se le hicieron los primeros auxilios. En medio de ésta situación, los otros dos alumnos que tenían que ver con el insuceso, pues uno de ellos era el que había agredido al otro y un tercero, no hacían, sino reiterar que el muchacho se había golpeado con la punta de un pupitre; se reían nerviosamente, dando toda suerte de explicaciones contradictorias. Luego se supo que la herida había sido en efecto hecha con arma blanca, muy profunda, muy cercana al pulmón. El estudiante estuvo hospitalizado y fue pasado a la jornada de la mañana en la misma institución por temor a nuevas lesiones en su integridad física. Ese mismo día y en el descanso, la coordinadora increpó y responsabilizó a la docente que en ese momento se encontraba en clase en ese curso. El aire de tensión se percibía en el salón... el silencio de muchos, las palabras entrecortadas de la profesora tratando de explicar su punto de vista y la protesta airada de algunos docentes por el señalamiento. Todo esto sucedió, como escenas inconexas, pues en ese trote de clase, timbre, clase, no había tiempo ni de pensar. Luego, se supo tangencialmente que los alumnos no

---

<sup>229</sup> Rubén Toro Entrevista colectiva 26 de agosto de 2005

entrarían al colegio hasta que no trajeran a sus padres. No se volvieron a ver, parece que fueron sancionados, se dice "parece", porque no hubo una comunicación oficial.

Algunas docentes<sup>230</sup>, describen hoy en día, el ambiente entre docentes en ese tiempo, como de tensión, hostilidad, indiferencia de unos, (cada cual metido en sus particulares tareas); dos grupos separados y casi rivales: maestros Rural vs. maestros Nuevo Horizonte. Sin embargo, otros docentes no lo sintieron agresivo.<sup>231</sup> El ambiente entre docentes y estudiantes también, ha sido descrito, como de discordia, agresividad mutua, apatía a todo lo que tuviera que ver con los estudiantes, falta de acuerdos y compromisos dentro del grupo de los docentes para exigir lo mismo a los muchachos y éstos últimos altaneros, groseros, indisciplinados, ajenos a lo académico. Esta percepción, la tienen también algunos estudiantes entrevistados<sup>232</sup>; según ellos había mucho conflicto, había mucho problema entre los alumnos y no se le hacía caso a los profesores, no dejaban hacer clase, había una pelea constante entre alumnos y profesores. Los profesores amenazaban con no dar más clases hasta que los alumnos no modificaran su comportamiento.

No se acababan de digerir los sucesos descritos, cuando un día los alumnos del curso 603 agredieron a piedra a la docente de educación física. ¡Estupor fue la sensación general!. Ya en la sala de profesores, se cuajaba la idea de hacer un cese de actividades académicas por parte de los docentes, solicitando a las directivas, garantías de seguridad y medidas disciplinarias que pararan ésta escalada de agresión. Se inició el cese de actividades. Lo que se percibía en el ambiente era expectativa, zozobra, preocupación, casi desesperación. Los docentes que venían del Rural se preguntaban a qué horas se había accedido a dejar su hogar, para vivir este desmadre sin control ni autoridad. Al fin y al cabo, en el rural, antigua sede C, sin coordinadora ni rector presentes, los docentes solos habían logrado mantener un mejor ambiente y el control disciplinario. En la Sede A, con todas las jerarquías "necesarias" todo andaba suelto. Había mucho cansancio. Se sentía navegar sin tener autonomía de vuelo, dependiendo de otros que no asumían sus funciones!! El cese duró tres días.... Los docentes nos dedicábamos a discutir con la presencia del rector y la coordinadora lo que pasaba. La profesora agredida<sup>233</sup>, percibió ayuda y apoyo del rector y de algunos docentes. Sin embargo, no se veía claridad, se apreciaba confusión y recriminaciones mutuas entre el rector y la coordinadora, entre ella y los docentea.

Por parte de los estudiantes, éstos parecían disfrutar de las vacaciones; algunos preguntaban por qué no se dictaban las clases, la mayoría jugaban, otros planeaban no venir al otro día por que para qué. En palabras de algunos estudiantes<sup>234</sup>, el ambiente afuera en el patio era tenso, nadie se ponía de acuerdo, existían opiniones dispersas, no había unión entre ellos, nadie admitía sus errores, ni se presentaban disculpas. Sólo un grupo, bastante pequeño, algunos representantes, solicitaron entrar a la sala de profesores y preguntar qué pasaba. Conmovió esta actitud a los docentes, al ver a algunos llorar por su colegio; estaban tan confundidos y

---

<sup>230</sup> Alba Marina Villegas y Diana Latorre Entrevista mayo 2005

<sup>231</sup> Maruja Rozo y Teresa Montañés entrevista colectiva 26 de agosto 2005

<sup>232</sup> Wilmer Romero y Paola Rodríguez Entrevista Mayo 2005

<sup>233</sup> Diana Latorre

<sup>234</sup> Wilmer Romero y Paola Rodríguez Entrevista mayo 2005

desesperanzados como los maestros. Los docentes les explicaron lo que venía sucediendo y a raíz de la visita de los muchachos, docentes y representantes de los estudiantes, bajaron a la cancha a tratar de explicarle a los otros compañeros qué pasaba. La representante estudiantil<sup>235</sup> recuerda este momento y lo describe desde su percepción: “la atención por parte de los compañeros era dispersa, pocos representantes se dispusieron a colaborar, fue muy difícil organizarlos; unos querían seguir con la mediocridad y aceptar los estudiantes malos, otros no decían ni hacían nada. Se dividieron en dos grupos los que querían sacar a los estudiantes malos y otros que querían seguir igual”. Señala esta estudiante que para hacerse escuchar le tocó utilizar palabras fuertes.

Al final de los tres días con pocas decisiones se levantó el cese. El caso es que los estudiantes comprometidos en la agresión fueron retirados de la escuela, no sin pataleo por parte de los padres que querían minimizar el hecho. Las docentes entrevistadas sobre los logros del cese dicen que mediante éste cese, se logró el retiro por parte del Consejo Directivo de algunos estudiantes directamente comprometidos en los hechos, así como el retiro voluntario de otros que también eran de difícil manejo.

La representante estudiantil, asevera hoy en día, que a los estudiantes no les fueron comunicadas ninguna de las decisiones. Para ella, el balance del cese fue negativo: “no se notó cambio por parte de los estudiantes, antes fue un orgullo que los sacaran de la institución. Los profesores, para ella, tomaron una actitud de resignación, de frialdad como una barrera contra el trato que reciben de los estudiantes y el abuso de confianza. Actualmente, considera que el problema aún persiste y plantea: “Muchos estudiantes intimidan a los profesores y los profesores dejan ahí el problema y siguen con sus clases. También, expresa decepción por el resultado de la jornada, sensación que comparte con algunos líderes estudiantiles. En cambio Wilmer, otro representante estudiantil, considera que el cese logró algo de cambio: “ya se notaba preocupación entre los estudiantes cuando alguien dijo que de pronto se podía cerrar el colegio; entonces se percibió un ligero cambio: se veía un mejor comportamiento, ya no había tanto maltrato verbal, todos estaban como más calmaditos, porque sabían que si cerraban el colegio no había más estudio, no había más recocha”.

Y así llegaron las anheladas vacaciones intersemestrales!!! Las vacaciones permitieron a todos unos nuevos aires y a los docentes que llegaron del Rural a la sede A, una mayor aceptación de la nueva realidad: ya estaban en el nuevo Horizonte y esa decisión era irrevocable. Sin embargo, en el siguiente semestre, muy rápidamente el problema de la falta de acuerdos en el manejo de los alumnos, continuo y empezó de nuevo a notarse la sensación de caos y desorden. Se propuso entonces, una reunión de maestros dirigida por el rector, donde se postularon varias parejas de docentes que podrían colaborar con la coordinación administrativa y disciplinaria para tratar de hacer frente a la problemática. Se postularon las parejas y vino la votación, en la cual se confirmó a la profesora que venía desempeñándose en la parte administrativa y se votó por reforzar la ayuda con otra docente de la jornada. Nuevamente la posición de la coordinadora fue de rechazo y malestar.

---

<sup>235</sup> Paola Rodríguez Entrevista mayo 2005

A pesar de la medida anterior, la situación no mejoraba. La sensación existente era de que había desautorizaciones, riñas, controversia, y los alumnos muy inteligentemente, aprovechaban la situación en medio del desorden. Cada vez era más evidente el desacuerdo entre el rector y la coordinadora, hasta tal nivel llegaron las contradicciones, que una tarde tuvieron una fuerte pelea delante de todos los docentes. El clima que se respiraba era de estupor, confusión. Algunos intentaban mediar inútilmente. Este momento, que fue uno de los más espinosos del segundo semestre e incluso para la percepción de un docente<sup>236</sup> “fue el más grave problema que la jornada vivió por entonces”. La situación generó la decisión del rector de cambiar la coordinación de la jornada de la tarde. Esta decisión, bajó los niveles de tensión y creó positivas expectativas con el nuevo coordinador. Este hecho fue y aun es considerado como elemento importante de cambio<sup>237</sup>

Para el nuevo coordinador que asumió la jornada, los sucesos acaecidos le llevaron a pensar que “había un poco de descontrol, porque no existía unidad de criterios, ya que se habían repartido la coordinación en más de una persona, lo cual desde un punto de vista produce desconcierto, ya que la unificación de instrucciones permite las acciones más ordenadas y coherentes” En cuanto al ambiente entre los estudiantes el nuevo coordinador adujo: “que algunos muchachos le comentaron que era una lastima que se hubiera ido la antigua coordinadora que era ”bacana”, porque era muy elástica, quizás muy permisiva en las palabras de los estudiantes y eso agrada a los muchachos puesto que ellos a veces no entienden el control y cuando alguien lo ejerce pues se revelan. Con respecto a la decisión cambio de coordinación, como medida administrativa para la resolución del conflicto, el nuevo coordinador aduce que: “todo depende con la intención con la que venga la persona, si es para mejorar lo que esta bien y mantenerlo, no solo cambiar por capricho, el cambio es benéfico”. Afirmó que: “habría que hacer una medición más completa en qué ha beneficiado el cambio de coordinación, pero de todas maneras dice haber visto en algunos estudiantes que respetan la coordinación en general y respetan también el hecho de que la coordinación apoye a los profesores en la mayoría de las acciones. Por eso considera que ese cambio debió ser benéfico para la institución, ya que él cree que la función del coordinador debe ser la de facilitar un ambiente agradable y un ambiente de trabajo de confianza, con orden y apoyo”

Sin embargo y a pesar de la decisión administrativa, el manejo de los estudiantes seguía siendo problemático. Esto se puso en evidencia con un alumno del curso 704 cuyo comportamiento era cada vez más entorpecedor de las clases. El rector decidió apadrinar al muchacho pues se suponía que era solo, que no tenía acudientes ya que ellos no se hacían presentes en las reuniones de padres; intentaba llevarlo por las buenas y éste lo que hizo fue manipular y aprovechar tal situación. Incluso cuando los maestros lograron que la familia se acercara a la institución y acceder a retirarlo, el rector echó para atrás esta posibilidad lo que causó malestar entre los docentes que tenían directamente que ver en la situación. Finalmente

---

<sup>236</sup> José Néstor Bolívar entrevista colectiva 26 de agosto 2005

<sup>237</sup> José Néstor Bolívar entrevista colectiva 26 de agosto de 2005

éste alumno rompió la ventana de un curso y fue pescado “infraganti” lo que finalmente desencadenó en su retiro.

Finalizando el año, una situación que fue crónicamente permitida por la administración escolar se agudizó. Un profesor faltaba frecuentemente, llegaba tarde, se salía temprano de las clases, lo que generaba problemas de manejo de los alumnos. La administración fue siempre consciente, sin embargo, actuó laxamente, lo que desencadenó varias reacciones entre los docentes. Unos demostraban su ira y malestar con ironías y comentarios permanentes. Otros tomaron el ejemplo del profesor en mención ya que había impunidad y falta de correctivos. Otros preferían no darse cuenta, ya que no estaban en sus manos las decisiones. Cada vez era más evidente la situación y se expresaba en cualquier momento y más aun en las reuniones de docentes, creando un enrarecimiento del clima laboral.

Para cerrar con broche de oro, llegó el final del año escolar, sin tenerse acuerdos sobre evaluación y promoción de los estudiantes, lo que conllevó a acuerdos sobre la marcha. Sin embargo, éstos, aparentemente tomados en consenso por todos los docentes fueron violados por algunos maestros, lo que llevó a nuevas confrontaciones y recriminaciones que sazonaron aun más la ya de por sí conflictiva experiencia de la fusión de las dos jornadas durante el año pasado.

Cabe observar que al transcurrir el año 2005, los docentes han venido evidenciando cambios significativos producto de las dificultades, aciertos y errores de la experiencia del año pasado. Una docente<sup>238</sup> anota que se ha venido constituyendo un mejor grupo de trabajo entre los maestros y hay mejor ambiente. Otro compañero<sup>239</sup> que alcanzó a vivir parte de los hechos del año pasado, comenta que hay mayor compromiso entre los docentes y también mayor vigilancia sobre los alumnos. También se señala<sup>240</sup> que continúan existiendo problemas que se vieron el año pasado como por ejemplo la ausencia de proceso en las dificultades disciplinarias con los muchachos. Se sugiere mirar las coincidencias de opinión entre los maestros para prestarse apoyo y colaboración. Por su parte otra colega<sup>241</sup> enfatiza en que el principal problema del año pasado fue administrativo que influía en el alargamiento en la toma de decisiones.

DENISE ROJAS  
ESPERANZA PINZON  
MARTA RAMIREZ

---

<sup>238</sup> Alba Marina Villegas. Reunión sistematización 27 de septiembre 2005

<sup>239</sup> Liet Sc Jaramillo. Entrevista colectiva 26 de agosto de 2005

<sup>240</sup> Jairo Castro Entrevista colectiva 26 de agosto de 2005

<sup>241</sup> Maruja Roza. Entrevista colectiva 26 de agosto 2005



## **7.4 PARTICIPACIÓN**

### **7.4.1 Participación de la Comunidad: Estudiantes y Padres de Familia en la Institución Educativa Nuevo Horizonte 2000-20005**

Según la línea del tiempo la experiencia tiene dos etapas cronológicas así:

1. 2000 Apertura – 2002 Transición
2. 2003 Integración – 2005 Actualidad.

#### **7.4.2 La Apertura**

A la etapa uno se le da el nombre de Apertura en las Sedes A y C Jornada Tarde. En cada sede existían diferentes formas y métodos para que la comunidad estudiantil participara, se coincide en que los docentes tenían que buscar estrategias para que los estudiantes se motivaran a matricularse en las sedes, puesto que eran sedes que hasta ese momento abrían sus puertas para ofrecer sus servicios a la comunidad en la jornada de la tarde, uno de los hechos entonces fue salir a las calles y perifonear, pegar carteleros en diferentes partes del barrio. Los docentes de la Sede A buscaron la ayuda de la parroquia, para que el sacerdote informara este servicio a las personas que asistían a la misa. Estas y otras estrategias fueron las que se utilizaron para que esta jornada diera inicio a sus labores académicas.

La sede C se destacaba por ser una sede pequeña, por lo tanto con menor número de estudiantes y con posibilidades de unificar criterios para buscar y proponer diferentes estrategias de participación y de trabajo entre los docentes y estudiantes. Entre las estrategias que utilizó la sede C, se pueden destacar el proyecto de televisión en el aula, los microcentros, los talleres culturales y deportivos, los foros pedagógicos como el de matemáticas y el de las inteligencias múltiples, foro en el cual se destacó la inteligencia Kinestésico-corporal, puesto que se observaba que los estudiantes de este sector poseen un potencial deportivo bastante interesante para trabajar, es así, donde a partir de la formación y los talleres, se involucro a la sede en los programas deportivos que el Instituto Distrital de recreación y Deporte ofrecía en la zona, se trabajaron talleres porras, natación, taekwondo, atletismo entre otros, obteniendo resultados a nivel distrital. En la sede A se resaltó la inauguración de las olimpiadas deportivas y la participación de la selección de fútbol en la copa Coca Cola también obteniendo excelentes resultados.

#### **7.4.3 La Transición**

Llegó el año 2002, es cuando se genera la transición y la participación en el trabajo entre las sedes, puesto que anteriormente cada una trabajaba de forma independiente. A partir de este año con el fenómeno de la nuclearización, se daban los primeros pinitos de intercambio de

experiencias entre sedes, es así, como a dos docentes de la sede C les fue asignada una parte de su carga académica en la sede A. Este desplazamiento Inter.-sedes, no fue bien visto por algunos docentes y estudiantes de las mismas, puesto que, aunque había cumplimiento en las labores académicas, se sentía que faltaba sentido de pertenencia hacia la sede en que las docentes estaban de planta, también así, esta disposición se interpretaba como un castigo, puesto que solamente eran dos docentes las que tenían que enfrentar esta situación, además era necesario desplazarse entre sede y sede y este hecho generaba la falta de comunicación de los docentes para las actividades que se organizaban en la sede C.

#### **7.4.4 La Integración**

El año 2003, es una etapa crucial, especialmente para los docentes de la sede C. Es donde el señor rector tuvo la maravillosa idea de integrar las jornadas tarde de las sedes A y C en las cuales, existía la Básica Secundaria; las unificó y trasladó a los docentes y estudiantes a la Sede A. Así como hubo resultados negativos, ya contados en la experiencia de conflictos, también hubo resultados positivos, como la integración de algunos docentes para liderar proyectos institucionales, por ejemplo la inauguración de las Olimpiadas deportivas, proyectos que han logrado motivar la participación de los estudiantes e impactaron a nivel de la comunidad; también este hecho generó cambios en el gobierno escolar, es ahora más participativo, las reuniones de padres de familia son más constantes y buscan que haya mayor comunicación entre la institución y los padres de familia y se busca una asociación de Padres que este más presente en los procesos pedagógicos.

#### **7.4.5 La Actualidad**

A partir de encuestas realizadas este año (2005) a estudiantes de grados 10 y 11 y a algunos padres de familia que conocieron y vivieron esa transición de la nuclearización y la fusión de las sedes, se puede llegar a un conocimiento más cercano acerca de lo que representa la participación para los estudiantes.

Los estudiantes ven la participación en forma amplia, es decir no solamente con las actividades escolares, sino también, en toda actividad desempeñada en la cotidianidad. Pero, aducen ellos, que en el momento de participar, encuentran una serie de inconvenientes que los cohiben e impiden su participación, tales como la timidez, el temor a la burla de las personas que los rodean, la falta de motivación y ejemplo de los mayores que no permiten el libre desarrollo de su personalidad. Otro factor que los motiva a expresarse de alguna forma es la televisión, que inculca valores y antivalores, e influencia su comportamiento. Para ellos algunas materias no son interesantes, por la forma como se desarrollan las clases por este motivo no se interesan por participar activamente, en otras clases se inhiben porque no tienen conocimientos, para aportar, no entienden las preguntas, ni lo que se les explica en clase, además el paso por la adolescencia dificulta aun su participación en clase, algunos estudiantes en este proceso no participan espontáneamente sino presionados por una nota.

Es bastante lo que nos queda por escribir e indagar sobre esta experiencia que es significativa en el proceso pedagógico de la Institución Nuevo Horizonte.

Francy Bohórquez  
Margarita Cortes  
Diana Latorre.

## 7.5 LECTURA Y ESCRITURA

### 7.5.1. Experiencias Significativas Lectoescritoras en la I.E.D. Nuevo Horizonte (1999 – 2005 )

*El verbo leer no tolera el imperativo. Es una aversión que comparte con algunos verbos "amar"... "soñar"... Claro que se puede intentar. Se podrá decir por ejemplo: "¡Ámame!" "¡Sueña!" "¡Lee!" "¡Lee!" Pero lee pues, buena vida ¡T ordeno leer!" (Daniel Pennac)*

Al iniciar las actividades pedagógicas en el CED Rural Horizonte, en el año 1999, con estudiantes que fueron asumidos por la institución al abrir grados de bachillerato en la jornada de la tarde, se pudo observar desde el área de Humanidades, la desmotivación y la falta de interés hacia la lectura y la creación de textos literarios en el aula de clase.

Al partir de una conceptualización lectura y escritura, donde la primera es vista como un proceso, en el cual se generan, se capturan, se manipulan las ideas; se organizan y se fijan metas; y donde la segunda, la escritura, el mismo acto de escribir es la etapa en la cual el escritor desarrolla su imaginación, fluyen las ideas y estructuras que expresan alguna lógica de un texto; fue posible determinar en los diagnósticos de entrada de los estudiantes, que existían carencias fundamentales en los dos procesos. Las falencias estaban determinadas desde la falta de elementos para lograr una escritura coherente y lógica dentro de un texto, la escasa posibilidad de generar nuevas ideas con contenido, el no tener en cuenta a que clase de auditorio iban dirigidos los textos y que efectos querían lograrse con estos, la falta de un manejo adecuado de un buen lenguaje y de fluidez y selección en el vocabulario, el utilizar la sintaxis incorrectamente, la ausencia de buena ortografía. En general se veía que los estudiantes no se encontraban en capacidad de abordar la literatura formal, tal vez debido a los diferentes procesos desarrollados en las instituciones educativas de donde provenían; lo que en general predominaba era una cultura no lectora y su interés parecía que estaba centrado en el seguimiento, en algunos casos, de un texto escolar.

Para los años 1999 – 2000, a partir de la problemática enunciada, se generó el interés por parte de los docentes, de mejorar los procesos de lectura y escritura de los estudiantes de los grados 6º y 7º. Se planteó una propuesta metodológica que tuvo como fin, crear situaciones comunicativas a partir de textos, problemáticas cotidianas, películas y fomentar un ambiente de interacción que permitiera el desarrollo adecuado de la competencia lingüística y comunicativa. Se partió entonces del concepto de interacción: educador - educando - objeto de conocimiento. Estos elementos del concepto, participan en el contexto escolar y hacen de esta labor un proceso estructurado, dinámico y con propósitos definidos. La propuesta enunciada, exigía por parte de los docentes un conocimiento riguroso de los procesos de pensamiento y de los factores afectivos, sociales y culturales implicados en él. Buscaba

además respetar los intereses, las necesidades, los conocimientos previos y las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes.

En el tiempo comprendido entre los años 2000 al 2003, se tuvo la oportunidad de participar en diferentes actividades institucionales, locales y distritales, tales como foros<sup>242</sup>, talleres<sup>243</sup>, eventos<sup>244</sup>, conversatorios, microcentros. Estas actividades estaban dirigidas por los docentes y contaban con una participación amplia de los estudiantes. Permitieron a su vez, generar espacios de reflexión y de escritura quedando documentos<sup>245</sup> que sustentaban algunas bases teóricas y proponían estrategias para realizar. También así, en el marco de la institucionalización de los Talleres Pedagógicos<sup>246</sup> se establecieron los Centros de Interés, donde los estudiantes se inscribían previamente con un docente, que días antes había pasado por cada curso, explicando a manera de motivación los objetivos que se planteaba el taller que iba a dirigir. Desde luego, al determinar los talleres a realizar durante el año, los profesores en reuniones de tipo pedagógico, explicaban y definían con los colegas las posibilidades que tenía el taller propuesto, la cobertura y cursos o niveles para los cuales estaba dirigido; en estas reuniones iniciales por lo general quedaba aprobado el calendario de los talleres. Los estudiantes asistían dos horas semanales, con la posibilidad de rotar semestralmente.

En la realización de estos talleres, nació el equipo de radio y prensa, con la publicación de un Periódico escolar denominado por elección democrática "Periódico Juvenil". La puesta en circulación de este medio, permitió no sólo divulgar las noticias institucionales y comunicar la vida escolar, sino que se convirtió en un bonito pretexto con espacios para que los estudiantes y profesores escribieran, además de convertirse en material de consulta del área de Comunicación, que vio en él un buen elemento para el desarrollo de temas concernientes al área.

En este recorrido de tiempo y espacio, la escritura siempre estuvo ligada a la lectura. En el año 2001, los estudiantes de grado 7º y 8º participaron en la Casa de Poesía Silva en el evento poético "Clamor por la paz". En esa oportunidad leyeron sus poesías<sup>247</sup>, cargadas de optimismo y de un fuerte nacionalismo, frente a un selecto y respetado grupo de escritores, poetas iberoamericanos (Se anexan algunas de estas poesías a este relato). La profesora Maruja Rosso no se podía quedar atrás ya que el ejemplo arrastra y también llevó y leyó su poema "La joven Colombia posible". Igualmente, un padre de familia acompañante, llevó su cuaderno de creaciones poéticas.. Como anécdota para recordar, los jóvenes tenían mucho nerviosismo para leer sus poemas en público y con la talla de los escritores asistentes, no era para menos. Pero después de los aplausos para el primer lector, el padre de familia, cuyo nombre se escapa, fueron tomando confianza los demás y al final salieron dichosos de

<sup>242</sup> Foro Local. Lengua Castellana. Secretaría de Educación Distrital 2001

<sup>243</sup> González José Israel. taller para diagnosticar la velocidad con la que leían los estudiantes.

<sup>244</sup> Casa de Poesía Silva. Evento poético "Clamor por la paz". 2001

<sup>245</sup> "Bases conceptuales y acciones para el mejoramiento de la lectoescritura en el CED Rural Horizonte"

<sup>246</sup> (Porrás, barras, juegos, granja, tejidos radio y prensa)

<sup>247</sup> "Colombia de poesía y Armonía" Carlos Umbarila (7º); "Sueños de paz" por Sandra Milena Mahecha (7º); "Colombia tierra de paz" Oscar Javier Carrillo; "Colombia Mía" Luisa González; "A mis hermanos colombianos" Yesid Romero Hernández; "Paz y amor" Ligia Siza y "Ama y haz lo que quieras" Nubia Andrea Pérez.

tremenda experiencia.

Para el año 2002 se puso en marcha el “Minuto Lector Colectivo”, actividad que se realizaba utilizando la Emisora de colegio. Esta actividad se realizaba semanalmente. Desde la sala de profesores, donde estaba el micrófono, se leía para que escucharan todos los estudiantes en los diferentes salones de clase. Ahora recuerdo con extrañeza que esa lectura la hacía un profesor diferente, no hubo mayor participación de los estudiantes. Sólo escuchaban y respondían preguntas sobre la lectura. Esta actividad duró muy poco y pasó sin pena ni gloria.

Otro hecho significativo, en el 2003, lo protagonizó la visita del escritor Fernando Ayala Poveda, quien con la promoción y lectura de sus libros, los estudiantes saborearon sus escritos y escucharon de viva voz, las anécdotas, pensamientos y experiencias de la vida del escritor y sus obras. Ellos, los estudiantes y también los docentes, gozaron escuchándolo y conociéndolo primero a través de las obras que leyeron y luego personalmente. Hicieron diccionarios bilingües, pinturas, escenografías, exposiciones y producciones orales y escritas, en fin fue una fiesta artístico – literaria de grandes preparativos, su puesta en escena y trabajo posterior. En ese mismo año, se abrieron nuevas expectativas de trabajo con los estudiantes en lo que respecta a las artes y en particular el teatro, como una posibilidad para desbloquear la falta de expresión.

El teatro también participo de la danza, se utilizó como un medio a través del cual se buscaba modificar la falta de expresión, en un ambiente de respeto, donde el estudiante encontrara seguridad, confianza, para que pudiera experimentar, expresar y escribir libremente sus pensamientos, y donde se recuperaran los procesos naturales perdidos. Se partía de la premisa planteada por Vigotski 1979 “El gesto es el primer signo visual que contiene en si la futura escritura del niño, los gestos son la escritura en al aire, y los signos escritos suelen ser gestos que han quedado fijados”. La dramática se concibió como una herramienta pedagógica donde profesores y estudiantes aprendían y enseñaban que el conocimiento artístico es cuestión de sensibilidad, y que el método más adecuado para realizar el trabajo de experimentación estética es el de la sensibilización a través de juegos de recreación, improvisación verbal y de roles agrupados en talleres. El conjunto de conceptos teóricos aproximaciones metodológicas, se presentaban en formas de guías de trabajo, consultas, mesas redondas, que orientaban a los estudiantes en el mundo teatral.

Algunas estrategias y actividades que se tuvieron en cuenta fueron:

- La selección de lecturas de apoyo teniendo en cuenta la edad, el contexto y el interés de los alumnos.
- La realización de concursos literarios donde los estudiantes desarrollaron su sentido crítico y su capacidad de análisis proyectando sus trabajos a los demás.
- El facilitar el desarrollo de la capacidad discursiva y argumentativa a través de la exposición y lectura de sus composiciones.
- La creación de talleres individuales y grupales, creaciones literarias individuales y

colectivas, a través del taller de creatividad.

- Se propuso leer obras dramáticas y crear montajes para el teatro.
- El trabajar en grupo aportando ideas en los diferentes trabajos artísticos.
- Representar los trabajos creados en la clase.
- La participación en los trabajos de clase con propuestas concretas y respetando las opiniones de los demás.
- La elaboración de guías y parámetros que permitan acceder de forma lúdica y placentera al nacimiento lingüístico, literario y dramático.

Se reconoció que los estudiantes ya tenían una experiencia en teatro, puesto que en años anteriores habían tenido un profesor por horas, que había conformado grupos de trabajo. Este hecho era cierto, se notó que a ellos les gustaba el teatro, la representación de obras, convirtiéndose en una ventaja para el inicio y contacto personal y poder desarrollarles otras dimensiones que tienen que ver con el teatro, en particular la dramaturgia.

La actividad de la escritura no sólo fue por el interés del teatro, sino también la observación de la necesidad de crear, la alegría de escribir textos creados por ellos mismos, se observaba que a los estudiantes no les llamaba la atención crear, sino sólo copiar de los libros o de los que dictan los profesores, o copiar del tablero. Por ello, había que también crear la necesidad de la lectura.

La lectura es el otro alimento para la creación y desarrollo de la imaginación. En la creación artística y para el caso del teatro entre más imaginación se tenga, mayores propuestas escénicas se podrán proponer alrededor de un hecho teatral o de un personaje o de un parlamento. El estudiante cuenta con un riesgo calculado cuando inicia su actividad escolar, se repiten patrones represivos, los estudiantes no gozan de una considerable libertad en relación con lo que pueden hacer, crear y expresar. La mayoría de las veces tienen un modelo hecho por un adulto.

Con este propósito se genera otra propuesta para los estudiantes, la de crear los propios textos de trabajo para la clase. Entonces se partió de la lectura de cuentos tradicionales y de mayor reconocimiento entre las mayorías, esto con el objetivo de tener mejor claridad de las estructuras tanto del cuento, como de la dramaturgia y con ello dar inicio a la producción de textos, es decir la primera fase, pasar del cuento al guión y luego los montajes y representación de los textos trabajados durante las clases. Esta producción llevo a la realización del primer encuentro Inter-cursos de teatro, con producción y creación de los estudiantes, cosa que fue muy bien recibida por ellos y por la institución en general. Además del hecho escrito, también se empezó a dar un proceso de reconocimiento de ellos, en el sentido que se empezó a romper el temor, al mal llamado "oso escénico", les fue posible a los estudiantes reconocer sus capacidades creadoras sólo con el hecho de poder coger un cuento y a partir de él elaborar el guión para el teatro.

Hoy en día, en este proceso, en el cual aún nos encontramos, creemos que es necesario tener un contacto directo con los dramaturgos del mundo y conocer algunas obras del repertorio universal; junto con ello va el trabajo de expresión corporal y oral; el corporal en las representaciones y ejercicios de actuación y el oral escribiendo guiones para radio y para ser narrados e interpretados a través de este medio. En el futuro esperamos que los trabajos de creación sean ya de propia imaginación colectiva o individual de nuestros estudiantes, pues reconocemos que todavía es pobre la calidad de la producción de parlamentos creativos.

Lamentablemente, en el año 2004, con la nuclearización o fusión de instituciones, se interrumpió la publicación, así como la realización de los talleres o centros de interés estudiantil, entre otras razones porque la magnitud del nuevo colegio hacía más difícil concertar estas propuestas. "Lo pequeño es hermoso" (en el idioma de Shakespeare: Small is beautiful).

Otras actividades que permitieron ver el desarrollo de la comunicación fueron las Izadas de Bandera, las celebraciones de Fiestas Patrias, los Día conmemorativos como el Día del Idioma, los actos culturales, presentaciones públicas como las del Noticiero, Entrevistas y Concursos, acciones concretadas por el equipo de Radio y Prensa de la sede C – Rural Horizontes<sup>248</sup>, las Olimpiadas Artístico-Deportivas, eventos estos, que han ratificado el interés de los estudiantes por las artes escénicas, la danza y la música y en menor grado por las lecturas que se hacen. Se presentaron y aun siguen vigentes algunas dificultades tales como la carencia de un buen sonido y seguridad de los chicos y chicas para leer en público (lectura en voz alta), lo que nos permite observar que queda mucho por hacer en esta materia de expresión oral y lectura pública. Se presenta a continuación el acta de la Celebración del Día del Idioma del 23 de abril del 2002, en la cual se pueden evidenciar algunos de los aspectos anteriormente mencionados, elaborada por la estudiante May:

### DÍA DEL IDIOMA

Hoy 23 de abril el colegio se une para celebrar el Día de la Lengua Castellana y recordar el aniversario de la muerte del gran exponente de la Literatura Española Don Miguel de Cervantes Saavedra, autor de la magna, portentosa e inmortal obra de los siglos XVI y XVII "El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha, conocida por El Quijote, es una auténtica suma del arte novelístico del Renacimiento español. Esta novela escrita en su mayor parte en una cárcel, muestra a un Quijote ansioso de hacer justicia, personifica a la humanidad idealista, intelectual, buscadora de la verdad; por el contrario su escudero Sancho Panza, representa a la humanidad materialista, aquella que no come para vivir sino que vive para comer, ambos personajes afrontan las más diversas y descabelladas aventuras.

Hoy es un día histórico que nos mueve a reflexionar sobre la muy enriquecedora pero maltratada Lengua Castellana. Colombia es el país de América Latina y del Caribe donde mejor se habla el idioma español, y éste reconocimiento de la comunidad hispana tenemos que conservarlo cultivando desde nuestros hogares y desde la escuela la pureza del idioma, evitando que en lo posible, cada vez menos extranjerismos( vocablos de otros idiomas ) reemplacen nuestro léxico. El camino más eficaz para evitar empobrecer el idioma es a través de la lectura. Con la lectura eficaz no sólo se hace más fecundo nuestro

<sup>248</sup>Entrevistas y Reportajes. Documentos en la Sede C



vocabulario sino que nos prepara para conocer nuevos mundos, nuevas culturas, nuevos horizontes, nuevos pensamientos. La lectura fomenta la autonomía y la reflexión crítica del lector, con ella se realiza un proceso semiótico en el que entran en diálogo los saberes del lector y los saberes del texto. Hablemos con los libros, amigos confidentes; cuidemos los libros, amigos fraternales. La comunidad hispánica también celebra hoy 23 de Abril, el Día del Libro y del Bibliotecólogo. Rindamos homenaje al Libro y a la Biblioteca, recinto del saber.

Finalmente, en tan trascendental celebración, no puedo pasar por alto la invitación a todos los que amablemente me leen para que a través de las diversas manifestaciones del lenguaje como instrumento de interacción y de la lengua valioso don de significación humana, utilicemos la capacidad comunicativa a través del habla, para pronunciar la palabra positiva aquella que siempre se dice para alabar con criterio y no para criticar; para tratar bien y no para tratar mal, para agradecer y no para ser indiferentes; para bien decir y no para mal decir; para unir y no para disociar; para construir y no para destruir; para armonizar y no para pelear; para perdonar y no para castigar; a través del gesto y el rostro amable, la palabra dulce, el tono suave, cambiar el ruido y el murmullo por la música sonora a nuestros sentidos; en síntesis para que conjugemos con el corazón los verbos AMAR Y SERVIR, binomio que nos colma de alegría y felicidad y nos permite dar paz a los demás.

Hagamos vivencia las palabras del filósofo San Agustín. ¡AMA Y HAZ LO QUE QUIERAS!  
Mil gracias. May

Bogotá, D.C., 23 de abril de 2002

Para el año 2004 y a raíz de la fusión con la Sede A, el área de humanidades de la jornada de la tarde puso en marcha una actividad de sensibilización y comprensión lectora interdisciplinaria, es decir, con la participación de todas las áreas disciplinarias.

1. Objetivo: Formar en competencias: *interpretativa, argumentativa, propositiva o Crítica y creativa*
2. ¿Cuándo?: Meses de mayo y junio: 10 – 18 y 26 de mayo, 3 y 11 de junio de 2004
- 3 Horario: Primera y segunda hora
4. ¿Quiénes?: Todos los docentes en sus horas de clase, pero particularmente en la siguiente programación:

LUNES 10 DE MAYO:	Áreas de Humanidades y Artística
MARTES 18 DE MAYO:	Áreas de Matemáticas y Comercio
MIÉRCOLES 26 DE MAYO:	Áreas de Ciencias y Educación Física
JUEVES 3 DE JUNIO:	Áreas de Sociales, Filosofía y Ética
VIERNES 11 DE JUNIO:	Áreas de Tecnología y Religión

5. ¿Cómo?: Cada docente elaborará una guía tomando como base un texto escrito de su área de no más de dos páginas junto con las preguntas respectivas; éstas deben buscar la intencionalidad de desarrollar las siguientes competencias lectoras en los estudiantes:

**COMPETENCIA INTERPRETATIVA Ò COMPRENSIÓN LITERAL:** El lector capta el mensaje, puede responder preguntas sobre el texto. Esta comprensión es básica, pero no podemos limitarnos a ella.

**COMPETENCIA ARGUMENTATIVA O LECTURA INFERENCIAL :** El lector no sólo comprenda el texto sino que puede argumentar sobre él. Infiere aspectos como la intención del autor, su concepto del mundo, su momento histórico.

**COMPETENCIA PROPOSITIVA Ó LECTURA CRÍTICA:** En este tipo de comprensión, el lector puede juzgar lo escrito, opinar si tiene lógica o no, estar de acuerdo o en desacuerdo con las ideas del autor y adoptar una postura muy crítica respecto a lo leído.

**COMPETENCIA CREATIVA:** Esta competencia la hemos incluido para desarrollar la imaginación y la facultad artística de los estudiantes. Puede ser a través de ilustraciones relacionadas con el texto, o cambiando finales o elaborando mapas conceptuales, sinopsis o diagramas. Según el tipo de escrito que se haya seleccionado, elaborar un trabajo creativo.

Durante los años 2004 y lo que va corrido de 2005, el Programa de Libro al Viento del Instituto de Cultura y Turismo, promovió intensamente en la ciudad el amor por la lectura. El colegio se unió a esta actividad y se benefició con la entrega de más de un centenar de libros de bolsillo sobre obras infantiles y juveniles, clásicas, latinoamericanas e históricas. Cada uno de los estudiantes leyó como si tuviera su dosis personal literaria, libros como: "Antígona" de Sófocles, obras de Julio Cortázar, Edgar Allan Poe, "9 de abril" de Gabriel García Márquez, entre otros títulos.

Este año 2005, en el mes de abril, mes del Libro y de la Biblioteca, se inició la conformación de un selecto grupo de estudiantes "Amigos del Libro y de la Biblioteca" de los grados 6° a 11°.

"Nos reunimos todos los jueves en la Biblioteca o en el salón múltiple a leer y a contarnos lo leído".

Además tendrán un carné especial para préstamos de libros a domicilio. Este grupo privilegiado lo conforman alrededor de 40 estudiantes. El colegio los consiente con un refrigerio al finalizar la media hora ya que es en el tiempo de receso cuando se hace esta actividad. En el 2° semestre esperamos continuar esta actividad con las ideas creativas que el mismo grupo promueva y acepte.

Finalmente, con la intencionalidad de conocer aspectos varios sobre el Proyecto, realizamos una sencilla encuesta<sup>249</sup>, 138 estudiantes encuestados y 10 maestros, la cual arrojó los siguientes resultados:

- **Sobre la lectura:** demostró que les gusta leer y se lee para: sentirse bien, para leer mejor y por aprender. En menor medida se lee porque les gusta, por distracción o no ven que les aporta

---

<sup>249</sup> IED Nuevo Horizontes Sede A Jornada Tarde. Encuestas Literarias. 2005.

- Se leen diversos tipos de textos: terror, chistes, novelas, cuentos, dramas, misterio, poesía, textos escolares, variedades, ficción, aventuras, historietas sobre la vida, mitología, sobre el medioevo, comedias, acción, fantasía, tragedias, horóscopo, científicos, astronomía, filosofía, tecnología, teología, noticias, sexo, reportajes y textos históricos.

La cantidad de tiempo de lectura diaria oscila entre 5' y 20' minutos diarios. Un menor porcentaje dice disponer entre una y dos horas diarias para la lectura.

**Sobre la escritura:** el mayor porcentaje respondió que le gusta escribir y lo hacen para expresar los pensamientos, por distracción, por valorarse, para ilustrarse, para practicar la escritura, para redactar mejor, para mejorar la ortografía, como un hobby, para mejorar la lectura, para dar prestigio, para desahogarse, confiar más en el cuaderno que en una persona, para la soledad, para des-aburrirse, por inspiración y relajar el pensamiento.

¿Qué tipo de escritos? Escriben cartas, cuentos, poemas, mensajes, novelas, dramas, misterio, cosas románticas, cosas personales, sobre mi vida, el amor, historias, pensamientos, a la amistad, canciones, trabajos escolares, escritos religiosos, terroríficos, morbosos, mitos, ensayos, leyendas, reflexiones, trabalenguas, excusas, narraciones, coplas.

En cuanto a la evaluación ha estado concebida siempre para mejorar, no para castigar. Es entendida como un proceso continuo que atiende ritmos de aprendizaje y promueve las habilidades comunicativas y artísticas. La evaluación será integral y permanente, punto de partida para establecer control y rediseño a toda la estrategia o actividad educativa, y será un elemento para hacer seguimiento y control así como un elemento dinamizador de todos los procesos. Sin embargo, hay que cambiar paradigmas equivocados y absolutistas con relación a este tema tan importante del proceso pedagógico.

Los textos propuestos y las actividades realizadas, algunas han estado en consonancia con la Pedagogía Crítico-Social y con el Aprendizaje Significativo; aun cuando, todavía persisten actitudes y acciones tradicionales, rígidas y autoritarias que vale la pena analizar a la luz de la tipología estudiantil y de los resultados hasta ahora obtenidos.

Alba Marina Villegas  
Jairo Castro  
Maruja Rosso Álvarez

## 7.4.2 Lecto-escritura: Ruta de una Búsqueda Investigativa

Relato Experiencias en Lectura y la Escritura. IED Nuevo Horizontes Sede "B" Buenavista, Jornada Mañana.

"La Investigación, pues, se construye a través de los desplazamientos continuos de los puntos de vista y de la contrastación con la práctica y con la teoría. Los profesores de la Universidad Nacional, yendo normalmente de la teoría a la cotidianidad del aula y de la escuela, y volviendo a la teoría; los profesores de los colegios, casi siempre recorriendo un camino inverso: partiendo de sus experiencias, distanciándose de ellas y confrontándolas con otras experiencias y/o teorías para volver a la práctica."<sup>250</sup>

Esta experiencia inicia en el año 1996 en la Institución Educativa Buenavista, la cual se encuentra situada en el nororiente de la ciudad de Bogotá, y la circunda un paisaje bastante heterogéneo, puesto que como su nombre lo indica, es posible, desde allí divisar grandes extensiones de tierras las cuales comparten las personas tanto de la clase social mas alta como las de la mas baja. Los niños que asisten a la escuela son niños cuya edad oscila entre los 5 años y los 13 años, de clase baja, estratos 1 y 2, cuyos padres (padre y madre o madres cabezas de familia) salen a trabajar en búsqueda del sustento diario, y desarrollan sus funciones en diversos oficios como floristería, construcción, ventas, servicio domestico. Asisten a la escuela en una jornada y en la otra, por lo general en su gran mayoría están inscritos en Jardines Infantiles o Casas de madres Comunitarias del Bienestar Familiar (ICBF) o del Departamento Administrativo de Bienestar Social. (Dabs), otros ayudan en las labores de la casa y se encargan de sus hermanos hasta que llegan sus padres.

La institución presta sus servicios a la comunidad en dos jornadas. Cuenta en este momento con 11 salones, un aula de informática, un aula múltiple, una batería de baños, los espacios de administración (sala de profesores, sala de orientación y secretaria) y un patio pequeño donde deben compartir el espacio los 450 niños. Se encuentra rodeada de casas construidas en su mayoría por los habitantes del barrio, fue un barrio de invasión, apoyado por diferentes organizaciones entre ellas la UP. Algunos de sus habitantes poseen escrituras de sus predios y otros viven en inquilinatos. Cuenta con servicios de agua, luz y teléfono y transporte.

Para ese entonces, se pensaba la institución, se reflexionaba acerca de los planes curriculares, las metodologías, los espacios de formación académica y los espacios locativos como el patio de recreo, las baterías de baños, el contexto, la comunidad. Las tipologías de estudiantes y padres de familia que asistían a la escuela. Existía una relación constante entre las dos jornadas y los directivos de las mismas proponían rutas similares, se efectuaban reuniones interjornadas y se compartían al calor de "asados de pescado" las problemáticas que

---

<sup>250</sup> Universidad Nacional de Colombia. Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación Básica y Media. RED - Memorias del Seminario Internacional : La Investigación en la Escuela. La Investigación en el Programa Red. Santafé de Bogotá. 9 y 10 de Diciembre de 1997. Pág 30.

aquejaban a la institución, pero sobretodo a los estudiantes en el desarrollo integral de los mismos.

Dentro del desarrollo de las actividades académicas en la institución, era común el encuentro de los maestros en las horas de descanso, en los corredores o en las mismas aulas. En los encuentros regulares “jornadas pedagógicas” era común hablar de la integración curricular, de los “que” y de los “cómo” de los planes de estudio, se iniciaba en ese entonces con los proyectos transversales al currículo. Los docentes ante las necesidades específicas de sus estudiantes cuestionaban permanentemente los programas curriculares, las formas, los métodos, los enfoques. Para el año 1996, una de las problemáticas más sentidas expresadas por los maestros cuando se reunían en sus tertulias e intercambiaban información acerca de sus experiencias pedagógicas, necesidades, expectativas, obstáculos, era la importancia del área del lenguaje como eje transversal articulador de todo el currículo.

“Me inquietaba y me preocupaba que era muy difícil la parte de comprensión de la lectura y escritura, .....: “Porque me parece muy importante saber leer y escribir, sentía debilidad en lo referente a la enseñanza de la lectura y la escritura”. Elizabeth Álvarez 2005<sup>251</sup>.

Todo indicaba que esta era “la piedra en el zapato”, que ella era la culpable de los bajos rendimientos académicos y del desvelo de los maestros por alcanzar los logros académicos propuestos. Algunos docentes asistían a diversos cursos, programas de cualificación, programas de formación y expresaban cuales podrían ser las causas y buscaban alternativas de desarrollo, otros, en los consejos pedagógicos, y los microcentros se planteaban por la misma pregunta, y siempre se llegaba a la conclusión que el Lenguaje era un área que atravesaba el currículo y mientras los niños no tuvieran esta herramienta muy bien estructurada era casi imposible desarrollar las otras áreas.

“Se llegó a eso por la necesidad, las fallas en la lectura y la escritura y el querer expresar, pero no saber como” Elizabeth Álvarez. 2005

Se propuso para el año 1996 realizar una investigación institucional donde las dos jornadas (mañana y tarde) fueran participes de la misma, tuvieran encuentros periódicos mensuales en jornadas contrarias y buscaran otras alternativas de desarrollo. En las reuniones de los 25 docentes se contaban experiencias, narraban anécdotas, proponían trabajos de escritura, se dejaban tareas de lectura<sup>252</sup> en la disciplina para la siguiente sesión, se levantaban actas de reunión e incluso se llegó a pensar en ir conformando una minibiblioteca para los docentes. Se trabajó en sesiones semanales. Se participó en congresos<sup>253</sup> y seminarios de localidad. La acción participativa y de gestión para la puesta en marcha de la propuesta pedagógica alrededor del lenguaje, fue asumida por parte de las directoras con compromiso,

---

<sup>251</sup> ÁLVAREZ, Elizabeth, Profesora Básica Primaria. Licenciada en Pedagogía Reeducativa. Especialista en Recreación. Entrevista 2005

<sup>252</sup> Documentos de Trabajo aportados por los docentes. Documentos trabajados en Universidades y PFPDs.

<sup>253</sup> II Congreso de Educación Localidad I. Colectivo de Maestros Mesa de Trabajo: - Procesos de Investigación. La construcción y el desarrollo de la lengua escrita a través de la interacción. Investigaciones en proceso. Tienda pedagógica Usaqué. Agosto 21-23 de 1997.

convencimiento, apoyo y participación, no solo generaban los espacios y los tiempos sino también participaban activamente.

Para el año 1998, a medida que pasaba el tiempo se vio la necesidad de buscar apoyo para el desarrollo de la investigación. Una docente que se encontraba vinculada al Programa Red de la Universidad Nacional desde el año 94, presentó la propuesta a la Universidad Nacional a las profesoras con las que había desarrollado una investigación<sup>254</sup> en lectura y escritura, adscritas al departamento de fonoaudiología, y ellas a través de los programas de extensión universitaria ofrecieron su apoyo y colaboración a través del departamento de terapias. Se llevo la propuesta a la Institución Educativa y esta fue aprobada por los docentes y aceptada<sup>255</sup>. En la institución educativa se concertaron y abrieron los espacios para que fuera viable el desarrollo del programa.

“...Entre al proyecto porque creí que ese era mi deber Nos metimos en el cuento basados en los lineamientos de Secretaría de 1998. Mirando los lineamientos del área del lenguaje se podían ver estas necesidades”. Luz Mery Sánchez (2005)<sup>256</sup>.

“...Me metí en el cuento sin saber a que me iba a exponer”. Sara Lagos<sup>257</sup>

“...me vincule a él porque me parecía interesante, porque eran como cosas nuevas para el trabajo con los niños. Mariela Rubio<sup>258</sup>

Se presentó la propuesta al Cadel de la Localidad y se otorgaron a la Institución los tiempos para el trabajo conjunto, dando la opción de trabajar con la Universidad todos los miércoles de 11:00a.m. a 1:00 p.m., donde los maestros otorgaban una hora de su tiempo en cada jornada y los niños no asistían durante una hora calendario en ambas jornadas.

El proyecto se inscribe dentro del método cualitativo, interpretativo, lo cual implica un trabajo de campo observacional participativo. El fundamento de la investigación se halla en la opción y el significado humano, la participación social y la acción comunicativa a nivel de la práctica educativa.<sup>259</sup>

3

---

<sup>254</sup> PARDO A, Olga Lucia. La Interacción Comunicativa como elemento facilitador de la convivencia y tolerancia Social. En Interacción y Competencia Comunicativa. Experiencias sobre lectura y escritura en la Escuela. Programa Red Universidad Nacional de Colombia. 1996. Pagina 80.

<sup>255</sup> RUBIO, Maria Elisa. PARDO, Olga Lucia. ALVAREZ V, Maria Elizabeth. MAYORGA, Aurora. SANCHEZ, Luz Mery. MARTINEZ, Clemencia. LAGOS Sara. LEGUIZAMON, Gladis. RUIZ, Leonor. PIÑEROS, Marina. DE BERNAL, Maria Eugenia. LOZANO, Consuelo. Buenavista Jornada Mañana / Universidad Nacional Departamento de Terapias.. Profesoras AGUDO Stella y CABRERA Esther. Investigación Cooperativa>. “LA ESCRITURA COMO COMPOSICIÓN”. Bogota. 1999

<sup>256</sup>SÁNCHEZ , Luz Mery. Profesora Básica primaria. Licenciada Especialista en Gerencia Educativa. Entrevista. Agosto 2005.

<sup>257</sup>LAGOS Sara. Docente Básica Primaria. Entrevista Agosto 2005

<sup>258</sup> RUBIO Mariela: Maria Elisa . Normalista. Maestra de Preescolar. Rceeducadora. Especialista en Artes Plásticas. Entrevista Octubre 2005

<sup>259</sup> Ídem 4. Capítulo VII - Estrategia Metodológica. Pág. 63.

Se partió del conjunto de hipótesis (problema) sobre las cuales se basaba la propuesta investigativa inicial.

“ 1/ Se siguen utilizando métodos de enseñanza tradicionales para la adquisición y desarrollo del lenguaje. 2/ El contenido curricular y su tratamiento no favorecen el desarrollo de competencias en lenguaje. 3/ No se han desarrollado niveles de significación en la forma de abordaje del objeto de la realidad de estudio 4/ En la “construcción curricular” no se tienen en cuenta los intereses del niño, ni su conocimiento previo de necesidades. 5/ La construcción curricular suele ser descontextualizada, dado que no existe relación entre los contenidos desarrollados en el proceso pedagógico con las situaciones que se presentan en la vida cotidiana”<sup>260,261</sup>

La propuesta de acompañamiento estaba dirigida en primer lugar a hacer un diagnóstico del desarrollo de la escritura en el aula y de las prácticas de los maestros con respecto al área, en una segunda etapa, a partir del diagnóstico, diseñar en forma conjunta una propuesta de trabajo curricular. Se propuso acompañar el proceso, tanto en la parte práctica (en las aulas) como en la parte teórica (los días miércoles).

“...El Centro Educativo Buenavista y la Universidad Nacional de Colombia Departamento de Terapias asumen la investigación cooperativa en cuanto a “ La escritura como composición” de manera que responda a los objetivos, planteamiento y ejecución de actividades encaminadas a la descripción, análisis e interpretación de la información recolectada para la formulación y desarrollo de estrategias de solución a un problema educativo planteado.”<sup>262</sup>

“.....empezaron por nosotras, leyendo, escribiendo, resumiendo, encontrar las fortalezas y debilidades, el reconocer que fallamos. Se asistió a la capacitación y participe activamente”. Elizabeth Álvarez 2005

“...una propuesta de cómo acercar a los niños a la lectura y la escritura en forma significativa y en forma agradable para ellos” Mariela Rubio 2005

Se inicio con el programa de acompañamiento en las dos jornadas y se alcanzó a trabajar un semestre. Los maestros aceptaron el acompañamiento en las aulas de los estudiantes de Terapia del Lenguaje, los cuales levantarían los manuales de campo de las prácticas pedagógicas. La propuesta de acompañamiento fue un acuerdo entre docentes de la Universidad y los docentes de la Institución.

“ .....En este proceso desaparece la separación rígida entre investigadores de la comunidad educativa e investigadores externos. Por el contrario, de acuerdo con los postulados de la investigación cualitativa - interpretativa que se pretende que el docente investigador a través de su participación activa se interese por desarrollar investigaciones aplicadas a generar nuevas prácticas educacionales”<sup>263</sup>.

---

<sup>260</sup> Acta N° 3 Propuesta Investigativa. La construcción y el desarrollo de la lengua escrita a través de la interacción.

<sup>261</sup> Ídem 4. Capítulo 1 - Justificación Pág. 2.

<sup>262</sup> Ídem 6. Pagina 62

<sup>263</sup> Ídem 9.

En la tarde no fue posible este acompañamiento por los tiempos de trabajo de los estudiantes de la universidad, sin embargo, los maestros participaban activamente en las prácticas de aplicación de la propuesta de la Universidad en su totalidad.

".....La lectura de los manuales de campo, eso fue tenaz, fue duro verse en el espejo pero pues estoy de acuerdo, si hay errores que hay que corregir." Elizabeth Álvarez

".....El trabajo en el aula en la jornada de la mañana se monitoreo con diarios de campo. los docentes debían entregar planillas de actividades de dos semanas y dirigir a los niños durante la clase hacia la construcción del texto escrito según los criterios establecidos previamente para los grados de preescolar a segundo, donde se tomaría la escritura como construcción y de los grados de tercero a quinto la escritura como proceso"<sup>264</sup>.

Los maestros de la institución diseñaban una clase, la programaban y la presentaban, teniendo en cuenta los criterios establecidos.

A su vez el maestro debería implementar las diferentes estrategias durante el desarrollo de las actividades: 1 -Discusión de la temática diaria a nivel intergrupal para que los niños contextualizarán el tema planteado con bases en los conocimientos previos que han adquirido en su medio circundante a través de vivencias y experiencias. 2 - Lo anterior se articularía de manera estratégica con la versión conversada del profesor o información nueva que permitiera ampliar el marco de conocimiento de los alumnos y así 3 - Desarrollar una segunda discusión en cada grupo teniendo en cuenta los conocimientos previos y nuevos. 4 Todo ello estuvo dirigido a la producción escrita en el aula como fundamento de un aprendizaje significativo<sup>265</sup>.

Luego durante su aplicación se levantaban los manuales de campo<sup>266</sup> y se analizaba la práctica con los docentes teniendo como base los aportes teóricos, los lineamientos curriculares emanados del Ministerio de Educación (Men, 1998) y la experiencia del docente en cuestión o todo el grupo de docentes.

".....Con base a lo anterior el material esta representado en la jornada mañana por una parte en diarios de campo (1998) recolectados en la primera fase de la investigación (Anexo B) y obtenidos a través de la observación de una actividad académica en el aula de clase"<sup>267</sup>.

".... Fue agradable la observación porque era como una retroalimentación, valore mucho ese proceso porque vi. el aporte pedagógico que me daba." Mariela Rubio 2005

También se tuvieron en cuenta los trabajos realizados por los niños durante el tiempo de clase programado, el como accedían a la escritura y la desarrollaban teniendo en cuenta los aportes del docente.

".....los profes de la Nacional se dieron cuenta de que la teoría es una cosa y la práctica es otra"  
Elizabeth Álvarez 2005

<sup>264</sup> Ídem 4. Capitulo VIII Resultados. Página 66.

<sup>265</sup> Ídem 4. Pag 67

<sup>266</sup> Colectivo de Maestros. Manuales de campo 1998 - 1999

<sup>267</sup> Ídem 10 Pág. 67



"... Por otra parte se cuenta con muestras escritas de los niños recolectadas en forma estratificada de tres actividades que entregó cada docente en el segundo semestre de 1998, con su respectivo análisis según ítems de valoración (Anexo E) preestablecidos en el instructivo atendiendo al proyecto "La escritura como composición"<sup>268</sup>.

"...en la forma en que el maestro debía tener en cuenta para hacer que los niños escribieran con significado, como unos pasos puntuales que deberíamos tener en cada grado, porque eso era por grados" Mariela Rubio 2005

Así mismo, se asistió periódicamente a las reuniones de los miércoles, donde se debatía y reflexionaba acerca de las prácticas y de la teoría, se invito a estudiar los lineamientos del área de lenguaje, se hicieron talleres de Voz, sus funciones y disfunciones, se realizaron durante todo el proceso lecturas, reflexiones de documentos desde la teoría, se analizaron propuestas teóricas de diferentes autores<sup>269</sup>

"...de todas manera yo me acuerdo que lo mas significativo en el preescolar fue que hubo un gran cambio a nivel pedagógico" Mariela Rubio 2005

"...cabe anotar que es el docente el que actúa como investigador conocedor a partir del problema educativo originado en la institución, es él quien sabe la base de la reflexión, la organización y la movilización, deberá establecer estrategias que permitan en este caso fomentar el desarrollo de condiciones comunicativas efectivas para efectos del proceso escrito de modo que se empleen de manera adecuada los recursos y capacidades de la población"<sup>270</sup>.

.....se plantea un análisis con los docentes acerca de sus conceptualizaciones con respecto a la escritura y las diferentes formas de abordaje de la misma.<sup>271</sup>

Se presentaban trabajos y se invito a los maestros a escribir sus experiencias con la escritura, anécdotas, cuentos, relatos. Esta actividad costo esfuerzo por parte de los docentes, sin embargo se realizó y luego se hizo con el apoyo de la Universidad el análisis de los mismos.

"Los seguimientos en el aula fueron muy importantes, me costo mucho entender que lo importante era la comprensión de la escritura y la lectura y no lo gramatical" "la lectura y la escritura como función social" Elizabeth Álvarez 2005.

"...Fue agradable la observación porque era como una retroalimentación, valore mucho ese proceso porque vi. el aporte pedagógico que me daba" Mariela Rubio 2005

El análisis de la escritura de los docentes, fue una de las piedras angulares pues colocaba al maestro ante un espejo con respecto a la escritura y sus temores ante ella. Dejaba ver las falencias de los docentes en cuanto a la composición escrita y el temor ante una hoja en blanco.

---

<sup>268</sup> Ídem 12

<sup>269</sup> Ídem 2. Capitulo 6 Marco Teórico. Págs.24-61

<sup>270</sup> Ídem 4 Capitulo 7. Estrategia Metodológica Págs. 62.

<sup>271</sup> Ídem 4 Capitulo Resultados Pag. 66

“La Nacional abrió puertas para meternos a enseñar a escribir a los niños, puesto que los maestros tampoco sabemos escribir”.....“Gracias a la capacitación, observamos que cometimos muchos errores con el proceso de escritura y lectura” Luz Mery Sánchez 2005.

La investigación se basó en tres fases: identificación, descripción y análisis de las condiciones comunicativas que preceden el desarrollo de la escritura como composición. Los resultados de esta fase fueron la base diagnóstica para elaborar la segunda fase la cual tenía como fin generar una propuesta de desarrollo de la escritura como composición en cada grado, e implementarla en la institución. La tercera fase fue la comparación de las muestras escritas recolectadas durante la primera y segunda fase de investigación con el fin de observar los cambios que se produjeron al interior de la institución teniendo como base la reflexión de los docentes sobre la pedagogía, el contexto, la interacción, la construcción de conocimientos y el proceso escritural.

“Con las profesoras de la Nacional, la capacitación no la entendimos con facilidad, caímos en el facilismo porque no fue tan entendido, la interpretación que hicimos del proyecto en sí estuvo mal, aunque la capacitación sí fue muy buena.”. Luz Mery Sánchez 2005.

Para efectos de sistematizar los resultados de la primera fase investigativa se inició un trabajo de reflexión, análisis e interpretación de los manuales de campo. Se tuvieron en cuenta para el análisis cinco categorías extractadas del análisis del material de estudio.

Para el análisis de la información se tuvieron en cuenta los diarios de campo que permitieron extraer algunas categorías que fueron objeto de análisis e interpretación. 1/ Las muestras de escritura estratificadas permitieron mirar el estado de la escritura en los niños de la institución. 2/ De los diarios de campo se sacaron las siguientes categorías: contexto, pedagogía, interacción, construcción de conocimientos y proceso escritural<sup>272</sup>.

Este análisis categorial y la presentación del mismo a los docentes, fue uno de los escollos que hizo “desbordar la copa”. Al interior del proyecto de investigación ya se iban presentando fracturas a medida que se desarrollaba, como por ejemplo la disponibilidad de los maestros para acceder al levantamiento de los manuales, el hecho que implicaba desarrollar las guías de trabajo y el diseño de la clase para observación, los roces y molestias en el análisis de las prácticas.

Los resultados implicaban directamente las prácticas del maestro, su visión de pedagogía, la forma de abordar el contexto y su importancia en el aula, la construcción del conocimiento. Para el análisis de los manuales de campo de la primera fase se tuvieron en cuenta autores como Spekman y Roth (1994) en contexto, Barnes (1995)<sup>273</sup> en la categoría de pedagogía, Medina en la categoría de interacción, en lo referente a construcción de conocimientos Vigostky (1978), y con respecto a la categoría Proceso Escritural, se consultaron varios autores Negret (1993) Tolchinsky, (1991) y Henry Giroux (1990).

<sup>272</sup> Idem 18. Pagina 68

<sup>273</sup> BARNES. D. (1975) From Communication to Curriculum. Nueva York. Penguin Books.

Esta contrastación entre la teoría y la práctica llevo a conclusiones que no fueron muy bien recibidas por los docentes, pues se analizó curso por curso desde los manuales y la teoría y se identificaron plenamente las falencias. A continuación se presentan en forma general algunos de los resultados de la primera fase.

Análisis Institucional: "...En cuanto al proceso escritural en la Institución, se observó un modelo tradicional porque los docentes no toman en cuenta el nivel de desarrollo de la escritura de cada alumno, no parten de la interacción social como elemento básico para el desarrollo escritural significativo y limitan el producto escritural al contenido curricular transmitido de forma mecánica. También se observó un modelo activo en el cual el docente parte del proceso individual de los niños, facilita la interacción y la oralidad hacia un desarrollo escrito significativo y válido para cada niño. De los anteriores modelos vistos en la Institución el más frecuente es el primero por cuanto el énfasis se hace en las formas secretariales y no en el sentido de la escritura. No se infiere la escritura como elemento que media la implementación de procesos para la obtención de productos válidos y constructivos"<sup>274</sup>.

Los docentes empezaron a cuestionarse acerca de la mirada de la universidad, el hecho de escribir y el problema del enfrentamiento con la escritura, el pensamiento de algunos docentes de si en realidad tenía sentido o no la investigación y a quien le otorgaba mas frutos, el pensamiento acerca de cuanto se lucraba la universidad con los estudiantes de fonoaudiología, y la percepción de algunos docentes en cuanto a lentitud del proceso, se aunaba a esto el cambio propuesto en las prácticas pedagógicas que implica una ruptura con la tradición y efectuar cambios transcendentales en sus prácticas pedagógicas tanto desde la disciplina como en la metodología.

Se armo un conflicto por la interpretación, se presento una rivalidad, hubo ocasiones en que los maestros que decían que si lo hiciéramos y otras en que no se continuara. Luz Mery Sánchez

Según algunos compañeros, éramos conejillos de indias, hubo conflictos, había días en que cuando teníamos que repetir las muestras por mal elaboradas a veces uno se indisponía pero no era cuestión de los de la Nacional sino de los niños y mí. Marina Piñeros<sup>275</sup>

Con los resultados de la primera fase (primer semestre 1998), se propuso generar una propuesta de trabajo (segunda fase) donde la escritura permeara el currículo y fuera el eje que lo direccionara.

La propuesta fue diseñada y generada por los docentes. A nivel estructural articuló de manera coherente la conversación, la interacción y la escritura como base en el perfil de las habilidades comunicativas hablar, escuchar, leer y escribir para facilitar el desarrollo escrito en los escolares. Se generó un trabajo institucional con aplicaciones en el aula según grados de escolaridad y curricular. Así cada aula implementó una programación (planes de estudio) de actividades diarias que buscaban el desarrollo de la escritura como composición.

Se diseñó la propuesta, y con la aceptación de los docentes se realizó nuevamente un seguimiento y monitoreo con el objetivo de evaluar el proceso escritural de los niños para

---

<sup>274</sup> Idem 18 Pagina 75

<sup>275</sup> PIÑEROS Marina. Docente Básica Primaria.

establecer que cambios se produjeron en esa producción a través del proceso investigativo.

En los grados preescolar y primero se partió de la implementación del modelo funcional del lenguaje de Halliday (1982)<sup>276</sup> y se atendió al desarrollo del proceso de cada niño según postulados teóricos de construcción de lengua escrita. Para el trabajo en grado segundo se retomaron los elementos en cuanto a la función del lenguaje y uso para generar una comunicación efectiva que facilitara a través del discurso producciones escritas cada vez más complejas, partiendo de la hipótesis de que ya son alfabéticos. En el grado tercero se desarrolló el subproceso de planeación como proceso mental, en el que se establece el contenido y se construyen ideas que se reflejaron en la primera versión escrita. En los grados tercero, cuarto y quinto se buscó desarrollar la escritura como proceso cognitivo, atendiendo a los subprocesos se hizo énfasis en los procesos de transcripción, revisión y edición de acuerdo al nivel escritural de los alumnos. Estos se introdujeron dentro del contenido curricular de las asignaturas tratando de contextualizar y significar cada vez con mejor acierto. Se continuó implementando en estos grados el trabajo con el modelo funcional<sup>277</sup>.

Con respecto al trabajo de los docentes se continuó con la misma estrategia planteada en la primera fase y se articuló que para la elaboración de los planes de estudio se tuviera en cuenta la transversalidad del lenguaje como ente que permea la educación.

Al realizar el monitoreo en las aulas se observó que se cumpliera con lo programado en el diseño curricular y de acuerdo a la propuesta en mención (enfoques, planes de estudio, metodologías etc).

En el mes de Octubre (1998), llegaron las pruebas censales de evaluación diseñadas por Secretaría de Educación y esto fue uno de los primeros obstáculos en el desarrollo de la investigación, puesto que en la jornada de la mañana se hizo esa evaluación y en la tarde no. Con los resultados de la propuesta, que no fueron nada satisfactorios (clasificada entre las 100 peores), se vio la necesidad de diseñar propuestas más fuertes al interior de la Institución puesto que la pruebas obligaban prácticamente a presentar resultados diferentes a los dos años en que sería otra vez aplicada la evaluación Censal.

Gracias a la capacitación, observamos que cometimos muchos errores con el proceso de escritura y lectura, el proceso como no lo entendimos fue muy lento y los niños llegaron a cuarto grado sin saber leer y lo remediamos con la capacitación del Merani. Luz Mery Sánchez 2000

En este ir y venir de acciones se hizo una reunión con los docentes de la Institución y se presento a los mismos las necesidades de la jornada de la mañana a partir de la evaluación censal y las diferencias que este hecho implicaba para las dos jornadas. Esta reunión provocó rupturas en la unidad y en la estructura del proyecto y la mayoría de los docentes de la jornada de la tarde se separaron del mismo, en la mañana también hubo roces, encuentros, pero aun así, se determinó continuar con el proceso.

"Yo vi, que cuando estaba en lo de la Nacional, entramos todos y no terminamos todos". Elizabeth Álvarez 2005

"...A la construcción e implementación de la Fase II solo asisten dos docentes de la jornada de

<sup>276</sup> HALLIDAY, M. (1982) El lenguaje como semiótica social. México. Fondo de cultura Económica.

<sup>277</sup> Idem 18. Pagina 78.

la Tarde, ya que por razones de índole personal los otros docentes se retiran de la investigación.

Durante el año 1999, se continuo con la investigación<sup>278</sup>, a medida que pasaba el tiempo se fue sistematizando la propuesta de investigación: "la escritura como composición". Hoy en día existe el documento el cual contiene la propuesta de escritura, la investigación, los manuales de campo y el análisis de los mismos de las 11 aulas observadas durante el segundo semestre del 98 y el primer semestre del 99, y una propuesta de trabajo en el área de lenguaje que pretende su óptimo desarrollo.

En el análisis de resultados de la tercera fase (primer semestre 1999) solo se tuvieron en cuenta cuatro categorías: pedagogía, interacción, construcción de conocimientos y proceso escritural. Este análisis se hizo teniendo como base los aportes teóricos de los autores retomados en la primera fase. En esta fase los docentes analizaban las muestras escriturales de los niños. También así, únicamente se tuvieron en cuenta para el análisis dos de los manuales de campo recogidos por curso correspondientes al mes de marzo y junio.

Análisis Institucional Fase II -En general en la institución, a partir de la generación de la propuesta, su implementación y desarrollo se evidencia un leve cambio o transición entre una pedagogías de corte totalmente tradicional y mecanicista a una de enfoque interpretativo donde se logra iniciar un proceso social de interacción dinámico entre docentes y alumnos lo que repercute de hecho en una construcción de conocimiento con procesos de internalización mas activos por parte de los niños. Aunque no se presenta en la institución en general si se evidencia un cambio en la actitud del maestro hacia la construcción del conocimiento y se puede ver con claridad que el proceso escritural de los niños mejora cualitativamente.

Como es sabido por todos, donde existen agrupaciones de seres humanos existe la diversidad de pensamiento (afortunadamente), unos maestros estuvieron totalmente de acuerdo con el proyecto pues estaba acorde con sus expectativas abrieron la posibilidad al cambio y lo aceptaron; otros se acogieron a él porque suponía un cambio y una expectativa y otros nunca estuvieron de acuerdo con el proyecto pues presuponia trabajo y cambio, defendieron vehemente su posición pedagógica y su resistencia al cambio pues eso era lo que les habían enseñado en las universidades y eso era lo que siempre les había dado resultado, se acogieron al mismo, mas por presión administrativa que por otra cosa.

Me acuerdo el conflicto mas grande, era cuando se entraban al salón, cuando ella nos observaba y llevaban el manual de campo, después nos lo enviaban con los errores o a veces también nos felicitaban, eso creo conflictos entre los compañeros. Marina Piñeros

En la tercera fase de la propuesta investigativa se planteo la comparación entre las dos fases anteriores: el diagnóstico y la implementación de la propuesta de escritura. La contrastación arrojó los siguientes resultados:

---

<sup>278</sup> PARDO, Angarita. Olga Lucia y otros 1999. "La Escritura como Composición". Centro Educativo Distrital Buenavista.

Se puede observar que a partir de la generación de la propuesta y la implementación de la misma se presentan cambios favorables, aunque no definitivos en cuanto al desarrollo de la escritura como construcción y como proceso. Aún persiste un sistema de creencias de los maestros frente a la pedagogía, al currículo (contenidos) y las normas en el aula de clase que hacen que el concepto de interacción comunicativa no se desarrolle en forma efectiva al interior de las actividades curriculares.

Aunque los docentes perciben que el lenguaje es un facilitador de la socialización y la negociación a través de la conversación significativa en el aula, aun no todos están dispuestos a permitir que éste sea el mecanismo que propicie la interacción y la construcción de conocimientos

Así mismo, en la Institución aunque aun se puede observar en algunos casos un modelo tradicional en cuanto la construcción de conocimientos en el que se maneja el esquema memorístico por parte de los alumnos en las diferentes áreas del currículo y no se plantea en todos los grados la interacción social como elemento vital para la construcción activa de significados, se evidencia un cambio mayor, una transición a partir de la implementación de la propuesta por parte de algunos docentes, donde ya se plantean nuevas visiones y miradas y se reflexiona ante el hecho y el cambio actitudinal y conceptual.

Como se puede observar, aunque se evidencia una transición entre la pedagogía tradicional y los nuevos enfoques, se sigue presentando en la Institución una pedagogía de corte vertical y ligada al currículo. Se empiezan a ver desdibujados en algunos grados los límites en los contenidos, se presenta mas asequibilidad para negociar y/o construir significados a través de la interacción por parte de algunos docentes, se observa transición entre los dos enfoques dado que los maestros intentan aplicar nuevas metodologías pero aun pesa el modelo tradicional.

Se observó un aumento progresivo y de transición de algunos grados a un modelo activo en el cual el docente parte del proceso individual de los niños, facilita la interacción y la oralidad hacia un desarrollo escrito significativo y válido para cada niño, sin embargo, aún se presentan casos de desarrollo de modelos tradicionales, es decir aun limitan el producto escritural al contenido curricular transmitido de forma mecánica o no parten de la interacción social como elemento básico para el desarrollo escritural significativo. Se puede concluir que la Institución en general se encuentra en transición de un modelo a otro. No del todo aun se infiere la escritura como elemento que media la implementación de procesos para la obtención de productos válidos y constructivos.

Durante el año 1999 la Secretaría de Educación propuso un acompañamiento de universidades o instituciones a las 100 escuelas escogidas como "las peores" en la evaluación y llegaron a la institución tres propuestas de investigación, asistieron a ella y levantaron diagnósticos de la misma, sin tener en cuenta los factores asociados a estas pruebas, en ese ir y venir, "gano" el acompañamiento la Fundación Merani, la cual inicio sus acciones de acercamiento a la escuela a final del año 1999 e inicio su proyecto de acompañamiento en el año 2000.

La fundación Merani fundamento su propuesta en la lectura, en la escritura, las matemáticas y el acompañamiento de psicología. Propuso elaboración de guías tanto para el área de lenguaje como para el área de matemáticas. Los profesores elaboraban guías de trabajo sustentadas sobre todo en la parte de comprensión lectora, un libro base de este proceso fue: La teoría de las seis lecturas. Se creo un banco de guías (el cual existe aún). Con respecto a la parte comportamental de los estudiantes, la Fundación aporó con el acompañamiento de Psicólogos que asistían a la institución una vez por semana. Se realizaron dos eventos interinstitucionales donde se presentaban las conclusiones del trabajo que se estaba

desarrollando y los aportes al banco de datos, este evento se realizó con otras instituciones del sector que también estaban trabajando con el acompañamiento del Merani.

“La Nacional abrió puertas para meternos a enseñar a escribir a los niños, puesto que los maestros tampoco sabemos escribir. El Merani nos dio herramientas para seguir mejorando en la escritura, nos dio la estrategia como “las seis lecturas”. Nos enseñaron a hacer las guías para avanzar en la lectura. La Nacional iba más hacia la escritura y el Merani más a fondo en la lectura. Uno es complemento del otro. Todo lo que me dieron me ha servido para mejorar en el aula”. Luz Mery Sánchez (2005).

“Fue complemento de la lectura, enseñaban fonemas como pronunciar, lo que más me gusto del Merani fue el trabajo con matemáticas, solución de problemas, comprensión del problema”. Marina Piñeros (2005)

Cuando la Fundación Merani, inicio el acompañamiento en el programa de Secretaría de Educación, presento una propuesta totalmente opuesta a la que se venía trabajado con la Universidad Nacional y este hecho causo en algunos maestros su rechazo y en otros fue como un descanso porque se volvía a lo que siempre se había trabajado, realización de guías y aprendizaje memorístico. Sin embargo, los docentes debatieron y reflexionaron acerca de que era mejor, porque era mejor, que era lo que más servía y lo que más gustaba.

“...de lo que presentaba la Nacional y el Merani, bueno pues yo vi, que cuando llego el Merani, algunos docentes dijeron que eso de la Nacional no servía para nada, que lo del Merani si servía, hacer guías, eso era lo que estaba bien”. Marina Piñeros

“... y ese trabajo del Merani tuvo un poco de mas acogida porque se acercaba mas a la forma tradicional de cómo enseña el maestro o de cómo la Universidad a que se asistió lo preparo a uno en el trabajo con la lectura y la escritura”. Mariela Rubio 2005

“...en preescolar se elaboraba la guía y el profesor leía la guía y los niños seguían la instrucción, en los cursos grandes los niños debían leer la guía y comprenderla para resolverla”. Mariela Rubio 2005

Se trabajo de esta manera desde enero del 2000 hasta noviembre del mismo año. Cada miércoles había plenaria para trabajar los aspectos teóricos del programa, y durante la semana asistían dos representantes de la Fundación que acompañaban los procesos en el aula, revisaban la elaboración de guías, las cuales en la mayoría de las veces las llevaban a la Fundación y en el encuentro siguiente las entregaban corregidas o con los aportes para su consecuente construcción.

“... El Merani trabajo una parte de la lectura y escritura pero en especial la lectura. Las matemáticas y en la parte de atención a orientación psicológica. Con los niños que presentaban difícil comportamiento” Mariela Rubio. 2005

“...me acuerdo que me preocupe mucho por hacer bien las guías, también fue un trabajo arduo y de mucho requerimiento de elaboración de guías puntuales” Mariela Rubio 2005

La Fundación Merani fue retirada del programa de acompañamiento porque la sede decidió no presentarse en las pruebas censales de octubre del 2000 y por tanto la Secretaría de Educación retiró el apoyo a la misma. Se siguió trabajando en unos cursos con una línea, en otros con la otra y fueron saliendo algunos de los maestros que asistieron al programa y llegando otros.

“.....La escritura en el preescolar es vista como función social, ya que no se ha quedado sola en el aula sino en el cuaderno viajero, llega a la casa de los estudiantes los padres también escriben sus experiencias cotidianas, sentimientos y pensamientos acerca de diferentes temas y escriben para el proyecto de vida personal y familiar”. Mariela Rubio 2005

A partir del 2001, se continuaron, ya no con la misma asiduidad, algunos de los procesos que se concretaron con los acompañamientos. Se siguieron aplicando las guías del “banco de guías”<sup>279</sup>, que se conformó en la localidad, de la cual existen dos libros en la institución, y también así se siguieron aplicando los lineamientos construidos desde los aportes teóricos, por la Universidad Nacional y el colectivo de maestros.

Ambos aportes se tuvieron en cuenta para la construcción del plan de estudios de la jornada de la mañana, el fue debatido y reflexionado al interior de la jornada y con el aporte de todos los docentes fueron establecidos unos mínimos curriculares en tres competencias cognitiva, comunicativa y social<sup>280</sup>..

“El proceso no ha parado aunque se fue la U. Nal y el Merani, en el preescolar hemos continuado profundizando en la parte teórica y hemos construido los proyectos de aula teniendo como eje la comunicación”. Mariela Rubio 2005

“..... ha seguido influyendo puesto que yo veo a los cursos superiores reflexionando sobre eso y siempre viene al recuerdo el proceso que inicio se trabajo con la nacional” Mariela Rubio

Continuaron las reuniones de las dos jornadas en horarios de 11:00 AM. - 1:00 pm., donde en los microcentros permanentes semanales se volvieron a retomar los lineamientos propuestos por Secretaría de Educación, y los nuevos paradigmas como el trabajo por competencias (2001-2002). También se programaron reuniones de jornadas completas intercaladas (mañana y tarde) En esos microcentros se buscó el apoyo y asesoría del Icfes para la construcción de una propuesta curricular y se realizó una capacitación a todos los docentes, quedando un trabajo desarrollado de construcción del plan de estudios por competencias, donde se propusieron tres que recogían las áreas fundamentales (competencia cognitiva, comunicativa y social). Estas competencias fueron alimentadas por logros e indicadores de logros en todas las áreas.

Desde el proyecto “Escuela de Vida Activa” creado desde 1996<sup>281</sup>, subproyecto diseñado para desarrollo curricular (en las dos jornadas), se propuso en la jornada de la mañana un plan de

<sup>279</sup> Colectivo de Maestros. Libro banco de Guías. Centro Educativo Distrital Buenavista. 2. 000

<sup>280</sup> Colectivo de Maestros. Documentos Plan de estudios Centro Educativo Distrital Buenavista. 1999

<sup>281</sup> Proyecto “Escuela de Vida Activa”. Eje transversal diseñado desde 1996, que se trabaja como los ejes transversales al currículo Artículo 1860, con el objetivo de desarrollo de proyecto de comunicación y del plan



estudios diseñado a partir de una matriz de mínimos curriculares en las tres competencias. Esta rejilla se debatió y reflexionó y todos los docentes de la jornada mañana y participaron en su construcción. Se insertó en la competencia comunicativa la propuesta de trabajo que se desarrolló con la Nacional en escritura y con el Merani en lectura, para todos los grados, también se tuvieron en cuenta los indicadores en la competencia cognitiva.

A la vez, en actividad paralela, se iban diseñando acciones para el desarrollo de la lectura y la escritura. Se creó el Periódico Buenavista<sup>282</sup> donde participaban a través de la escritura los docentes, padres y maestros, su fin además de comunicar sentimientos y pensamientos era el desarrollo de la escritura, la escritura de textos donde se empleaban los cuatro ejes de la misma (planeación, transcripción, revisión y edición). Otra actividad fue el acompañamiento de pares en procesos de lectura. (Niños de cuarto leyéndole a niños de preescolar), También así, la participación activa de los maestros en Congresos<sup>283</sup> y seminarios donde se proponía la presentación de textos escritos por parte de los estudiantes, los docentes y los padres de familia.

“... nos hemos presentado a algunos congresos (FLAPE) como el de políticas en educación, presentando la problemática del preescolar en los colegios oficiales, de igual manera esta en nosotros la inquietud por estamos actualizando, en toda la parte de desarrollo lingüístico de los niños asistiendo a congresos, foros” Mariela Rubio 2005.

Posteriormente en los microcentros de la sede fue presentada a la jornada de la tarde la propuesta de mínimos curriculares para las tres competencias, la cual se debatió y analizó por cada uno de los docentes de los diferentes grados y fue aceptada para su desarrollo. Un comentario de una compañera de la jornada de la tarde expresa la complejidad de la propuesta

“.....esto, esto no son mínimos curriculares, si vemos bien son máximos y alcanzarlos? requiere de mucho trabajo, esfuerzo, pero en especial compromiso. Rosa Ledesma 2003

Hoy en día, existen propuestas de desarrollo en el área comunicativa que se vienen desarrollando teniendo en cuenta los lineamientos, en otras se pueden encontrar algunos efectos de la misma. En el grado preescolar A y B, en el grado segundo A, en el grado 4º aun se trabaja desde esta dirección. En otros grados se retoman algunos aspectos, no todos y no se sigue un proceso permanente. (Ver entrevistas).

“Pienso que tanta presión, mucha contaminación. Lo hago a ratos. Creo que todos tratan de hacer algo, pero no somos constantes, uno trata de que aprendan a escribir, no es que a lo máximo, ni a lo que proponía la Nacional”. Luz Mery Sánchez 2005

---

de estudios. Se trabaja en las dos jornadas y es alimentado por los proyectos que surgen alrededor del desarrollo del plan de estudios.

<sup>282</sup> Periódico Buenavista. Ejemplares desde el año 1996 hasta el año 2000.

<sup>283</sup> Primer Congreso Pedagógico. Tercer Milenio. Educación y Calidad de Vida. Localidad 1. Usaquén. Agosto 21-23 1997. -- Segundo Congreso Pedagógico. Educación Ambiental. Mesa de Trabajo: El Medio Ambiente en el Programa Curricular del CED Buenavista. Tienda pedagógica. Septiembre 2000.

“Sí, en preescolar si existe, porque en este momento se siguen trabajando las bases que nos dejó la U. Nal y el Merani, en nuestro proyecto de aula, el cual está enfocado directamente al desarrollo de la escritura” Mariela Rubio 2005

“.....ha seguido influyendo puesto que yo veo a los cursos superiores reflexionando sobre eso y siempre viene al recuerdo el proceso que trabajo con la Nacional, siempre se recuerda de acuerdo a los grados va la planeación escritural, la transcripción, la edición el análisis y he visto profesoras de los grados superiores preocupadas por esa razón”. Mariela Rubio 2005

“He continuado con las muestras del proyecto. Voy ampliando lo que trae el niño con los libros, la biblioteca. Me parece importante, la comunicación, el dialogo, la libertad de expresión, se escucha lo que le gusta al niño y lo que no, la reflexión del niño es abierta. ...hasta la disposición del salón con los pupitres también ayuda”. Marina Piñeros

Estas reuniones de las dos jornadas, fueron constantes hasta el momento de la nuclearización donde se reformaron los tiempos, los espacios de encuentro y se propuso la idea de un solo PEI, un solo plan de estudios. Durante la nuclearización, se presentaron en varios microcentros institucionales el plan de estudios adoptado por la Sede B para ver la posibilidad de entrelazar este con la primaria de la Sede C. Se alcanzaron a hacer algunas reuniones con las dos sedes B y C y se presentaron algunas alternativas de trabajo. Entre el debate y la reflexión, los tiempos encontrados, los sentimientos de pérdida de identidad institucional, la renuencia a perder el trabajo realizado y construido por años, se llegó a la conclusión de que era necesario sentarse a pensar en un plan de estudios coherente, un plan que tuviera en cuenta los procesos de desarrollo de todos los implicados y que fuera institucional donde se respetaran procesos de desarrollo pedagógico, personas e intereses de la comunidad.

Hoy en día existen proyectos de escritura que se continúan, por ejemplo en el grado preescolar se trabajan los proyectos de aula teniendo como eje transversal la dimensión comunicativa. Este trabajo fue presentado al premio compartir al maestro<sup>284</sup> siendo seleccionado entre las mejores 26 propuestas.

“.....Nosotros como maestras de preescolar vemos el gran avance en el desarrollo escritural de los niños, comparado con el de tiempos atrás, los profesores de primero pueden dar cuenta de eso, es agradable recibir las congratulaciones de los profesores de primero al ver cómo llegan los niños de avanzados en todas las dimensiones pero en especial en la parte escritural” Mariela Rubio

También así, ha sido un pilar de investigación permanente en el aula y fuera de ella puesto que ha vinculado la comunidad en su desarrollo estableciendo lazos de tipo afectivo y pedagógico con madres comunitarias del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, específicamente dos asociaciones Buenavista y Horizontes cada una con 15 Madres Comunitarias. Se propuso también la articulación con el Departamento Administrativo de Bienestar Social (Dabs) y se realizaron algunos encuentros entre las docentes de preescolar de la Escuela y la Directora y profesores del Jardín, para debates y apoyo en miradas de orden pedagógico.

---

<sup>284</sup> PARDO ANGARITA Olga Lucía. Mención de Honor. Premio Compartir al Maestro. 2004 y 2005

"...Ha sido tal el cuestionamiento desde la escritura que viendo el valor que tiene el desarrollo de la escritura, tomamos la decisión de acercarnos a las madres comunitarias del Dabs y el ICBF para sembrar la inquietud de cómo ellos pueden apoyar los procesos anteriores al desarrollo formal de la dimensión comunicativa" Mariela Rubio 2005

El proyecto de preescolar en forma permanente evalúa los procesos en el aula, las metodologías, los avances y resultados, con el fin de seguir profundizando en experiencias comunicativas significativas en el nivel, para así, darle la oportunidad a los niños que llegan a la institución de ir en igualdad de derechos educativos con los niños que asisten a colegios privados. .

Aunque los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación del Preescolar, son claros con respecto a los fines, los logros y los estándares, la investigación y profundización en la dimensión comunicativa por parte de las profesoras, ha llevado a construir nuevas formas de acercamiento y desarrollo de la dimensión, pues ha partido de las necesidades de la comunidad, de la ciudad y del país, pero sobre todo las de los niños, puesto que ellos llegan al preescolar con un expectativa muy grande, que le ha inculcado la comunidad y la cultura, y que se concretiza en el "aprender a leer y escribir" en forma convencional.

**Profesora:** ¿Para que vienes a la escuela?

**Laura:** Para traer los cuentos, y para hacer muchas tareas de escribir, y después cuando suene la campana uno se va.

**Catherine:** Porque aquí me enseñan harto y aprendo a leer y escribir.

**Jorge:** Para jugar, para escribir, para leer cuentos.

**Profesora:** ¿Quieres aprender a leer y escribir?

**Laura:** Si porque me encanta, y me gusta ya saber leer y ahora mi mamá (abuelita) me enseña porque mi papa no llega.

**Catherine:** Si, mi mamá me enseña, me gusta escribir y leer, para que pueda hacer tareas y porque me gusta mucho hacer tareas y escribir el nombre

**Jorge:** Como Stiven, (hermano) para poder escribir y no hacer las letras torcidas<sup>285</sup>.

Este es un reto que se le plantea al maestro de educación preescolar actual, puesto que aunque la Ley General de Educación<sup>286</sup> propone la creación de los tres niveles de preescolar, (Prekinder, Kinder y Transición), desafortunadamente solo se cuenta en las instituciones educativas oficiales con un grado mal llamado Preescolar, anteriormente grado Cero. La Ley General de educación, en su artículo 18 esboza que no se generalizará el servicio en los grados Kinder y Prekinder, hasta que no haya el cubrimiento total del 80% del grado obligatorio Preescolar establecido por la Constitución, decreto que limita el derecho a la educación de los niños menores de cinco años. Este problema, inmerso en las políticas educativas estatales, demuestra que las clases mas desfavorecidas, siguen siendo las que tienen menos posibilidades de desarrollo y las enmarca en la falta de equidad y la

<sup>285</sup> IED Nuevo Horizontes Buenavista Sede B. Preescolar A. Entrevistas de Evaluación Diagnóstica de Entrada Febrero 1 al 4 del 2005.

<sup>286</sup> Ley General de Educación. 1994. Artículos 17 inciso 1 y 2 y Artículo 18

discriminación, llevándolas a situaciones de desigualdad de derechos fundamentales como es la educación.

A partir de una evaluación constante, que permitió pensar en el aula como semillero de investigación en el desarrollo de la dimensión comunicativa, se diseñaron matrices evaluativas que con el tiempo han ido cambiando, a medida que se profundiza conceptualmente en los lineamientos de la dimensión comunicativa en el preescolar. Siempre se parte de una matriz diagnóstica, para ver el grado de desarrollo en que se encuentran los niños al arribar a la escuela, con base en esta, se diseñan las acciones puntuales y se van sistematizando en los manuales de campo, en el observador del alumno y en las matrices de desarrollo.

Las matrices de seguimiento de procesos también varían y cambian de acuerdo a las necesidades del aula, inicialmente se pensaron desde los logros y desde los contenidos propios de la dimensión, actualmente se desarrollan a partir de los desempeños de los niños para llegar a la competencia comunicativa. El uso constante de estas matrices de evaluación permite la reflexión pedagógica continua y exige del maestro, su profesionalización y actualización permanente, así mismo la interacción con pares más capaces<sup>287</sup> y el continuo repensar el aula y su proceso.

Esta reflexión constante, en los procesos, ha permeado las paredes de aula, de la sede y aun de la institución. Se trabaja permanentemente en forma coordinada entre los niveles de preescolar de la jornada, también así, de la sede y se han llevado a cabo encuentros para construcción de planes de estudio de las dos sedes B y C, de básica primaria que conforman la institución, los cuales han permitido conocer y cuestionar los planes, las intencionalidades, las metodologías, los enfoques, los recursos, llegando así a crear un único plan de estudios para el grado preescolar. Los encuentros no se generan únicamente a nivel de los docentes, también los hay a nivel de los estudiantes, en la sede B, la interacción de los dos grados de preescolar a nivel estudiantes y docentes es constante, las actividades que se llevan a cabo en el aula, tienen como elemento base, procesos de lectura y escritura permanentes, hecho que ha generado un despliegue importante en la competencia comunicativa, pues permiten al niño arribar al mundo escritural a partir de sus intereses y donde el juego es el elemento que articula todo del proceso. También así, la sede B, jornada mañana, asiste a diferentes actividades en la Sede C jornada mañana y viceversa, estos encuentros se realizan teniendo como elemento integrador la escritura y la lectura. Por fuera de la institución también se realizan eventos como la participación en encuentros pedagógicos<sup>288</sup>, seminarios, congresos y foros<sup>289</sup>.

<sup>287</sup> Seminarios, congresos, encuentros de investigadores.

<sup>288</sup> Red de Preescolar de la Localidad 1. Generada a partir del Movimiento de Expedición Pedagógica Distrital.

<sup>289</sup> Foro Distrital En la Defensa de la Educación Pública. FLAPE. Ponencia: Es necesario, para alcanzar la calidad educativa, entrelazar los esfuerzos de varias Instituciones en busca de la Equidad y Calidad educativa? Programa de articulación: Entrelazándonos. Septiembre 18, 19 y 20 del 2003. Foro: Encuentro de Experiencias en la Evaluación de Aprendizajes para el Preescolar. Corporación Internacional para el desarrollo de la Educación CIDE. Bogotá. Septiembre 26 del 2003.

En este momento, se siguen evaluando procesos, enfoques, métodos, estrategias, el proyecto de aula, y las relaciones de empoderamiento, posicionamiento y de movilidad que se establecen cuando existen procesos educativos y son ellos semillero de investigación permanente. Es un proceso de nunca acabar, pues la dinámica del aula y de las personas que allí asisten es cambiante, e invita permanentemente a ser observada.

Olga Lucia Pardo Angarita

### 7.4.3 DESARROLLO DE PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA

Experiencia desarrollada en la IED Nuevo Horizontes Sede B Buenavista Jornada Tarde.

Teniendo en cuenta que el desarrollo del proceso de lectura y escritura de los estudiantes en la comunidad educativa, ha tenido gran relevancia, ya que ha generado el desarrollo de proyectos importantes hasta el grado de convertirse en eje fundamental de nuestro PEI en su momento, es valioso recuperar estas experiencias no solo para evaluarlas en su proceso y resultados, sino también, para aprender más de ellas y darlas a conocer.

Pues bien, ubiquémonos primero que todo en nuestro sector, cuyas características no son muy lejanas a muchas de nuestra ciudad. La comunidad de Buenavista, fue constituida por invasión a predios particulares, generada por miembros de la Unión Patriótica (U. P.) hace aproximadamente 20 años. Corresponde a una estratificación socioeconómica 1 con niveles 1 y 2. Sus familias provienen de barrios cercanos a Buenavista y de zonas rurales de algunos departamentos del país. Se observan problemáticas importantes como: pobreza, alcoholismo, drogadicción, pandillismo y entre otras, la violencia intra - familiar que es uno de los mayores problemas que enfrentan los niños de nuestra comunidad. Además de las problemáticas mencionadas anteriormente, la comunidad educativa se enfrenta a una, no menos sentida: la falta de interés por parte de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos / as, ya que no se preocupan porque los niños / as cumplan con los deberes de la institución, o tengan los materiales requeridos. Además, no acuden al llamado de los docentes en las citaciones de padres de familia, algunas veces solamente se limitan a matricularlos. Como consecuencia de toda esta problemática familiar y social, se evidencia el bajo rendimiento en las diferentes áreas por parte de los estudiantes, así como la deserción y la alta mortalidad académica; aspectos que tienen profunda relación con las deficiencias en la lectura y la escritura, aspecto fundamental en el desarrollo de las diferentes áreas.

En las reflexiones pedagógicas, que se realizaban en la institución, se coincidió, en primer lugar en que las características de la comunidad estudiantil, especialmente en lo que se refiere a su bajo rendimiento académico a nivel general y la incidencia específica del proceso lector y escritor, era que su nivel no correspondía con las competencias básicas necesarias, ya que la competencia en lectura (comprensión, interpretación y análisis), y la escritura (construcción de textos escritos) de los estudiantes, no alcanzaban los niveles mínimos requeridos de acuerdo al grado escolar de cada grupo. En segundo lugar, los parámetros de promoción en lectura y escritura no eran claros, dada la divergencia de metodologías empleadas por los docentes. (Es necesario aclarar que estamos hablando de los antecedentes del proceso vivenciado 1996 - 1999). A partir de estas necesidades, se generó en el grupo de docentes la búsqueda de soluciones a este grave problema, y se propuso trabajar a través de la elaboración de proyectos pedagógicos que logran potenciar el desarrollo de éstos procesos.

“Llegamos a acuerdos en cuanto a quienes nos comprometeríamos con el cambio, quedando especialmente las docentes encargadas de los niveles de preescolar, 1º, 2º, y 3º y el compromiso de los docentes 4º y 5º, especialmente de parte de la profesora de español” Elsa Garzón. Docente 2º grado de Básica primaria. (Entrevista 2005).

El trabajo con la lengua escrita en la escuela, mediante la pedagogía de proyectos, implicó emprender acciones orientadas al logro de propósitos comunicativos, para contribuir a la formación de sujetos con competencias; para comprender y producir textos especialmente significativos y acordes con las situaciones de la vida cotidiana desde el nivel preescolar hasta el grado quinto.

De ésta forma, se da mayor fuerza al proyecto de “Interacción”, que se había iniciado, básicamente buscando bajar niveles de agresividad en los niños, pero que fue generando y ampliando procesos de comunicación que daban la pauta, desde la sensibilidad de los niños, para emprender un trabajo arduo en lectura y escritura, dando inicio a un proceso de producción escrita en todos los grados, con propósitos definidos, objetivos claros para los niños en el momento de su producción, y más aún para los docentes en su proceso de investigación y construcción pedagógica.

“Buscábamos que el niño hablara, ampliando su comunicación a partir del poder del habla, y combinamos la comunicación con la parte afectiva y se fueron ampliando los niveles de comunicación oral, dejándonos ver hasta dónde podíamos llegar con los niños, avanzando hacia una comunicación artística (con dibujos y explicación), dándose un desarrollo como en espiral hasta llegar a abarcar la parte de la grafía en donde el niño encontraba los complementos de sus escritos” Elsa Garzón. Docente de 2º grado de Básica primaria. (Entrevista 2005).

Durante éste proceso de permanente reflexión, análisis y evaluación entre las jornadas mañana y tarde, con acompañamiento de la Universidad Nacional en un programa que se denominaba “La Cohesión y la coherencia en la lengua escrita” (1998 – 1999), se lograron unificar criterios curriculares para el proceso educativo a corto, mediano y largo plazo, como fue la construcción permanente del PEI, que generó identidad, llamado “Hacia una vida mejor”, dentro del cual se tuvieron en cuenta elementos que fortalecieron el proceso educativo y que se resumirían así:

1. Análisis de las diferentes estrategias metodológicas desarrolladas por cada uno de los docentes, concluyendo en que todas estas se guiaban por el “Aprendizaje significativo”.
2. Se adoptó la rotación de docentes en los cursos 3º, 4º y 5º con el objetivo de fortalecer los procesos de aprendizaje y socialización de los estudiantes.
3. Se unificó el propósito de crear aulas especializadas. (Esto no se dio en la jornada de la tarde)

“Cada una de las entidades externas que llegaron a nuestra institución como La Universidad Nacional, El Merani, La Universidad Distrital, nos dejaron un rico aporte en el enfoque metodológico a seguir con los estudiantes”. Ramiro Lastra. Docente de 5º grado de Básica primaria (Entrevista 2005).

A partir de 1999, año en que se presenta ruptura en el proceso conjunto entre las dos jornadas, dado específicamente por las dificultades en el seguimiento del trabajo docente en la jornada de la tarde, por parte de la Universidad Nacional, la jornada de la tarde continúa con los

espacios de reflexión pedagógica, dando lugar a evaluaciones permanentes del proceso y generando algunos cambios y nuevas construcciones metodológicas:

1. Se llegó al acuerdo de resaltar y valorar la individualidad educativa y formativa de los estudiantes garantizándoles su continuidad en la promoción desde el grado 1° hasta el grado 3° con la condición de que un solo docente pueda desarrollar y dar cuenta de los procesos de los niños durante los tres años.
2. Se continuó la rotación en los grados 4° y 5°.
3. Se determinó que al inicio del año escolar se hicieran clasificaciones de los niños del nivel, formando los 2 cursos de estudiantes, identificando en cada uno de ellos, procesos de desarrollo homogéneos, teniendo en cuenta criterios como: madurez, edad, estatura, intereses.
4. Se continuó el proyecto de producción de textos en todas las áreas y niveles teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes.
5. Se trabajaba con horarios abiertos al servicio de los niños sin límite de tiempos, de acuerdo a sus necesidades.
6. Se concluyó que el PEI estaba determinado por un corte social y que además seguía constituido en un eje fundamental que es la "lectura y la escritura". (anexo 1)
7. Se constituyó un equipo de autoformación, actualización y capacitación, en diferentes temas pedagógicos, en que participaron todos los docentes de la sede.
8. Se unificaron criterios en la determinación de competencias mínimas para los estudiantes, como parte de la permanente construcción y mejoramiento del plan de estudios. (Anexo 2).

Paralelamente a éste trabajo, se resalta el inicio del "proyecto del periódico escolar" como mediador de diversos procesos que se vivieron al interior de la escuela desde 1996 hasta el año 2003. Durante su existencia buscó y logró satisfacer algunas necesidades manifestadas por los padres, estudiantes y docentes, a la vez, sirvió como estrategia para generar mayor participación de la comunidad en el difícil propósito de expresar sus ideas, sentimientos, conocimientos. De tal manera, que esta estrategia fortaleció las interacciones comunicativas entre los miembros de la comunidad, convirtiéndose así, en un elemento pedagógico de expresión y reflexión que generó espacios de análisis respecto a la funcionalidad de la escritura y la lectura, dando la posibilidad a los estudiantes de potenciar sus procesos en este aspecto en forma significativa.

"Durante éste proceso fuimos de lo individual a lo social haciendo intercambio Colectivos que permitieron observar el avance rápido de unos y lento de otros, pero siempre respetando el ritmo personal, sin embargo el mismo grupo se encargaba de llevar a quienes se iban quedando, volviéndose el papel de nosotros de "acompañamiento" Elsa Garzón. Docente de 2° grado de básica primaria (2003).

La operabilidad de éste proyecto incluyó metodológicamente: Primero, un espacio de sensibilización creando la necesidad de un medio de expresión abierto a toda la comunidad; segundo, un ejercicio de planeación y ejecución que incluía la selección de los temas de interés de los estudiantes y la escritura de artículos por parte de los miembros de la comunidad educativa, seguido de una tercera fase realizada especialmente por la fonoaudióloga de la institución, que enmarcaba la edición y entrega de los periódicos para ser



leídos, compartidos y analizados tanto en los hogares como en las clases, finalizando con una cuarta fase correspondiente a la evaluación y proyección de acciones tendientes al mejoramiento continuo. (Anexo 3). También se logró concientizar a la comunidad educativa, en especial a los estudiantes, acerca de la funcionalidad de la escritura como medio de expresión; se favoreció notablemente la participación, expresión y creatividad de los mismos; se fomentaron y fortalecieron procesos de comunicación facilitando a los docentes y a los alumnos un elemento pedagógico elaborado por ellos mismos y que lograra dar cuenta de sus logros y dificultades en el proceso de lectura y elaboración de textos escritos. A través del periódico se aportó en la solución al problema ya mencionado, pero no era suficiente.

Nuevamente, la búsqueda de estrategias metodológicas nos llevó a partir específicamente del interés de los estudiantes desde la ciencia y la tecnología, surgiendo así, “el proyecto de elaboración de papel artesanal”, un nuevo gancho de motivación, cuyo primer objetivo fue el crear conciencia ecológica en la comunidad educativa generando el mejoramiento del entorno a través del aprovechamiento de los desechos biodegradables; fue tal el encantamiento del proyecto por su carácter práctico, lúdico y creativo que rápidamente se convirtió en pilar motor y sustento de un proyecto en lectura y escritura. Este proyecto se inicia en el año 2000, activándose con la realización de talleres primero con docentes y luego con estudiantes, acerca de la importancia de recuperar, reutilizar, reciclar y desarrollar procesos creativos, a través de la elaboración del papel artesanal. Estos talleres incluyeron documentación a partir de la investigación sobre la historia del papel y los pasos para la elaboración de papel reciclado, conociendo detalladamente desde la elaboración de cada uno de los implementos utilizados, hasta la elaboración misma del papel artesanal.

Y así se vieron todos involucrados en el proyecto, recogiendo cuanto papel, servilleta o cartón reutilizable se atravesara por el camino para procesarlo; desmenuzándolo en partes muy pequeñas, volviéndose éste un espacio de interacción favorable para los grupos; luego, el material era dejado en remojo, iniciándose la magia del trabajo con agua, porque en seguida se licuaba todo el papel remojado, teniendo que hacer turnos para ésta labor, pues sólo contábamos con una licuadora para toda la institución, al igual que dos tinas pequeñas para el ejercicio del tamizaje, finalmente cada estudiante disfrutaba pasando el rodillo sobre su hoja elaborada a fin de extraer la mayor humedad posible y acelerar el proceso de secado, el cual al concluirse, permitía la separación del papel artesanal, de sus hojas de soporte. Y así niños y docentes fuimos convirtiéndonos en artesanos prácticos en la realización del papel reciclado.

“Da tristeza que éste proyecto se haya acabado por falta de recursos, porque en éste momento los estudiantes deberían estar produciendo papel y estar haciendo sus cuadernos y así tener más estímulo para producir textos”. Rosa Miriam Ledesma C. Docente de 4º grado de básica primaria (entrevista 2005)

Simultáneamente a este proceso, un grupo de compañeros de la institución, inscritos en un programa de formación permanente de docentes, sobre el desarrollo de proyectos en lengua escrita, basaron su trabajo en situaciones significativas de los estudiantes para desarrollar procesos lectores y escritores, lo que favoreció la construcción colectiva y puesta en marcha del macroyecto en lectura y escritura. (Anexo 4)

Básicamente la propuesta fue, promover la articulación de los proyectos transversales existentes en la institución: Educación para la ternura -educación sexual-, recursos humanos, sana convivencia, educación ambiental, y vida activa –tecnología, con todas sus estrategias pedagógicas, en la potenciación de los procesos de lectura y escritura, siendo el último el que generó mayor interés por parte de los estudiantes en la elaboración práctica y posterior aprovechamiento del papel artesanal. A partir de allí, se generó el desarrollo de procesos lectores y sobre todo escriturales desde el preescolar hasta el grado 5º, promoviendo la tipología de textos, entre los cuales se trabajaron: el texto descriptivo, el texto narrativo y el texto argumentativo, plasmándose en el papel artesanal elaborado por los niños, toda clase de escritos en los que se describen los procesos de elaboración del papel, se narran historias de vida, se argumentan razones y justificaciones sobre la importancia del reciclaje, y muchos otros textos creativos de los niños (Anexo 5)

“El currículo se sale de que hay que enseñar éste tema o el otro de acuerdo a las áreas se debe hacer desde la construcción de texto teniendo en cuenta la tipología (descriptivos, narrativos, argumentativos) para que desde allí los niños puedan aprender las otras materias”...

“El proyecto de lectura y escritura se viene dando desde el preescolar buscando que los niños escriban y lean comprensivamente, para seguir desde allí con las demás áreas, Por ejemplo: Matemáticas es un lenguaje que hay que saber comprender para poderlo desarrollar, sociales también es un lenguaje, y así las demás áreas, y si se da así, y lo entendemos así, si se puede”. Rosa Myriam Ledesma C. Docente de 4º grado de básica primaria. (Entrevista 2005).

En éste proceso, los docentes jugaron un rol de vital importancia, puesto que determinaron en gran medida el flujo de estímulos que debían rodear al estudiante y contribuyeron en la construcción de un sistema social afectivo que reguló los intercambios comunicativos dentro del aula y la institución, se aportaron conocimientos personales y prácticos en la construcción de un modelo metodológico, convirtiendo a los docentes en coprotagonistas del proceso a través de la transformación intencional de las prácticas pedagógicas.

“Implementamos una metodología participativa que se va dando directamente con la realidad de cada grupo, y aún así, en el grupo no todos responden de la misma manera, pero los interactuantes son ellos, entonces ellos deciden, ya que nuestra metodología no limita, la libertad al estudiante y el docente se convierte en orientador de procesos sin coartar la creatividad, porque esos niños cada vez, sacan más cosas...No estamos encasillados en un horario, el trabajo del niño lo dejamos abierto hasta cuando su realidad lo requiere y el niño va avanzando desde la parte oral, pasando por las graffias y buscando siempre contextualizar la realidad de su entorno, de su producción, de su conocimiento hasta llegar a la construcción comprensiva del texto” Elsa Garzón. Docente de 2º grado de básica primaria (2005).

Dentro de las proyecciones planteadas en la continuidad de éste proyecto se propuso llevar a la venta los papeles artesanales, ya no solamente elaborados por los estudiantes, sino también por los padres de familia que quisieran integrarse en la formación de una microempresa, ampliando el proceso con una visión empresarial, que generara en los estudiantes el desarrollo de sus capacidades, tanto académicas como laborales, buscando trascender en la familia y en la comunidad, mejorando su calidad de vida. El planteamiento del proyecto fue expuesto con objetivos específicos, estimación de tiempos y costos, pero que no tuvieron eco por la ausencia de patrocinio económico, el que igualmente influyó en el debilitamiento paulatino del proceso iniciado, ya que los desgastados implementos necesarios en ésta labor no pudieron ser reemplazados y mucho menos multiplicados.

Los resultados de las acciones mencionadas promovieron la participación de la Institución en encuentros de socialización pedagógica a nivel local como: Primer congreso educativo local 1997, Foro local de experiencias exitosas en 1999, y segundo congreso local del Medio Ambiente en el 2000. (Anexo 6)

En éste recuento histórico se recogen otras dos acciones fundamentales desarrolladas y promovidas desde fonoaudiología, para potenciar el aprendizaje de la lectura y la escritura, las cuales fueron de gran aceptación y motivación por parte de los docentes y los estudiantes: la primera, fue la creación de un programa de préstamo de material literario para que los estudiantes ocuparan su tiempo libre dedicándolo a la lectura en casa y la segunda fue desarrollar una labor diagnóstica y optimización del proceso relacionado con la comprensión lectora

Sea el momento para destacar la labor desarrollada por la fonoaudióloga, puesto que es importante resaltar que allí, se remiten la mayoría de los casos de estudiantes que presentan alguna dificultad académica, para ser valorados y contar con otra opinión profesional del estado comunicativo de los mismos, a fin de realizar y analizar diagnósticos y establecer planes de refuerzo para aquellos que lo requieran. Entre los problemas más frecuentes a nivel general de la población estudiantil remitida se han encontrado:

1. Omisión y sustitución de letras y sílabas.
2. Fragmentación inadecuada.
3. Ausencia o baja cohesión y coherencia en los escritos.
4. Baja producción textual.
5. Inseguridad en la lectura.
6. Deficiencia en comprensión lectora.

En éste último problema, se ha llegado a niveles de profundización en investigación por parte de la fonoaudióloga, quien realizó pruebas diagnósticas, con la técnica de comprensión "cloze", en los cursos de 3º, 4º y 5º, (año 2003), donde los puntajes agrupados en tres niveles dan cuenta del estado de los estudiantes: Los puntajes por debajo del 44% indican un nivel de frustración, en donde la lectura se fragmenta, no hay fluidez, los errores son numerosos, la comprensión y el recuerdo son débiles y el estudiante muestra signos de tensión y ansiedad; entre el 44 y el 57% indican un nivel instruccional donde los estudiantes pueden leer satisfactoriamente, bajo la guía o apoyo del docente, el niño/a siente que el texto no es fácil pero que puede enfrentarlo; y por encima del 57% revela un nivel independiente, que constituye el nivel lector en el cual el niño/a puede leer con facilidad y fluidez, con buena comprensión y escaso número de errores. Teniendo en cuenta éstos parámetros se observó un ligero aumento en el nivel de independencia, disminuyendo el nivel de frustración; especialmente en los cursos quintos luego de la aplicación de dos pruebas comparativas, que muestran el desarrollo de procesos de comprensión lectora más aceptables que los parámetros observados en años anteriores, pero que aún no son resultados satisfactorios dentro del proceso lecto - escrito de los estudiantes, puesto que los propósitos van mucho más allá.

Todo éste diagnóstico que la fonoaudióloga aporta desde su trabajo profesional, vislumbra los primeros avances de un proceso de construcción de texto teniendo en cuenta las diferentes tipologías para facilitar su comprensión, iniciado 2 años atrás como complemento al proceso de comunicación que se venía desarrollando. Es necesario recalcar que el apoyo desde éste ámbito se enmarca especialmente en los niños con dificultades de aprendizaje especiales, que como Institución Integradora, se deben atender.

"Frente al proceso de lectura y escritura con los niños que presentan alguna dificultad, se pueden mencionar varios casos, entre ellos el de un niño con dificultades por su atención dispersa, quien ingresó a la institución a cursar el grado 2º, y ha contado con el trabajo profesional de apoyo de la fonoaudióloga, además del apoyo familiar que por sus condiciones especiales ha sido una constante. Actualmente cursa el grado 4º y produce textos descriptivos, narrativos y argumentativos; que aunque no hace las grafías muy claramente, sí es muy ordenado en sus escritos". Rosa Myriam Ledesma C. Docente de 4º grado de básica primaria. (Entrevista 2005). (Anexo 7)

Para el año 2003, con el proceso de integración de sedes, unificación de P.E.I., reestructuración de funciones, entre ellas las de la fonoaudióloga, y rectora / coordinadora, aumento de la jornada laboral, disminución de incentivos laborales, se disminuyó el interés por parte de la comunidad educativa en la participación y continuidad de éstos macro proyectos desde un engranaje general. A nivel particular, se conservan elementos básicos del engranaje construido históricamente en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura; especialmente, se sigue incentivando a los estudiantes en la construcción de textos, teniendo en cuenta las tipologías ya mencionadas y la comprensión lectora

Vale la pena dar cuenta de los aportes recogidos con los compañeros docentes, a la presente sistematización, por cuanto destacan los resultados de éstos procesos, observables en el desempeño actual de los estudiantes, especialmente del curso 4º y 5º quienes iniciaron su proceso desde el preescolar y su recorrido educativo en los últimos años. Hoy en día son observables producciones textuales con sentido, acordes a su nivel y de mayor exigencia.

**Luz Ángela Cárdenas Moreno**

## 8 ANEXOS.

### 8.1 SESIONES DE TRABAJO. PROYECTO DE SISTEMATIZACION

#### Enero 26 de 2005

Asesores: Lola Cendales – Alfonso Torres  
Sistematizadores , docentes y administrativos: 120

Primera reunión de socialización con todos los maestros y directivos docentes del colegio Nuevo Horizonte.

Objetivos:

Presentación del proyecto ante la asamblea de directivos y maestros por parte del Rector Horacio Gutiérrez.

Exposición por parte de los asesores del proceso que se desarrollaría: Las sistematización como Metodología de investigación.

La sesión se desarrolla de manera expositiva por parte de los asesores, el rector de la institución y el Trabajador Social José Israel González.

#### Febrero 2 del 2005

Asesores asistentes: Lola Cendales y Alfonso Torres

Número de asistentes: 18

Objetivo de la reunión: Hacer una exploración de las experiencias que se han desarrollado en el colegio Nuevo Horizonte, para hacerlas objeto de sistematización

La pregunta Obligada qué se va a va a sistematizar? Surgen muchas ideas tales como:

- \*Rescatar y visibilizar el trabajo docente
- \*Escribir sobre las experiencias cotidianas
- \*Sistematizar las prácticas pedagógicas
- \*Desmitificar el tema de la investigación

Y surgen también temas puntuales de experiencias que se pueden sistematizar, entre otros :

- \* Experiencia de inteligencias múltiples,
- \* Experiencia del Bioterio
- \*Trabajos de lectoescritura de las diferentes sedes
- \*

## Conclusiones y tareas

Los Conceptos: Hay varios caminos para sistematizar las experiencias; se pueden andar en colectivo o individualmente.

Hay que preparar las propuestas para la próxima reunión: consultar a los colegas, si están de acuerdo con las experiencias que hemos nombrado, revisar un poco más la historia de las mismas.

## Febrero 16 de 2005

Asesora asistente: Lola Cendales

Maestros Sistematizadores: 29

Objetivos:

1. Presentación de las experiencias escogida por cada grupo teniendo en cuenta
  - Definición de la experiencia
  - Explicitar las razones
  - Que aspectos son significativos y si están teniendo en cuenta
2. Revisión más profunda de cada tema propuesto para seleccionar la experiencia que  
Más aporte la construcción de un plan de estudios de acuerdo al modelo socio crítico.

Las experiencias y las preguntas.

Sede A. Jornada Mañana:

- \* Gestión Para el reciclaje en el Nuevo Horizonte
- \* Manejo del conflicto en el aula

Sede A jornada Tarde:

- \* La lectoescritura
- \* Cómo se maneja el video en el aula
- \* El conflicto
- \* Manejo del tiempo libre
- ¿\* Qué sentido tienen las tareas para los docentes?
- \* La participación de los estudiantes en clase
- \* ¿Cómo se usa el texto en el aula?

Sede B Jornada mañana:

- \* Trabajo en Lectoescritura
- \* Trabajo desde el preescolar con madres comunitarias

\* Trabajo con padres de familia

Sede C jornada tarde:

¿\* Cómo manejar la agresividad?

Sede C jornadas mañana y tarde:

- \* proyecto de aula Bogotá es Mia
- \* Cómo nacen los pollitos
- \* La disciplina en la escuela
- \* Reuniones de Microcentro

Cada experiencia se le examina a la luz de preguntas y condiciones que deben tener:

- ¿Cuál es el punto central?
- Definiendo y formulándole preguntas a la experiencia
- Criterios para su escogencia
- Tiempo que lleva o que duró su implementación
- Aspectos claves o básicos de la experiencia.

Conclusiones y tareas

Volver a valorar las experiencias propuestas, y comentar con los otros colegas de cada sede, mirar los criterios de escogencia y seleccionar los que finalmente pueden quedar, para lo cual se definen estos criterios:

- Nombre de la experiencia
- Tiempo que dura
- Razones por las cuales es importante sistematizarla

Estos criterios de selección se hacen necesarios para ver la viabilidad, volver a calibrar, para saber que cosas son significativas que le aporta la experiencia al modelo de pedagogías sociocríticas- crítico. Estudiar qué es lo posible.

## **MARZO 10**

Asesores asistentes: Lola Cendales

Número de asistentes: 28

**Objetivo de la reunión:**

Explicación de los aspectos conceptuales y didácticos de la metodología de la investigación.

Volver sobre las experiencias : afinando las preguntas

### **Las experiencias: Las Preguntas**

Hay diversos tipos de preguntas que permiten dar más claridad acerca de lo que fue la experiencia, algunas de las preguntas formuladas en esta sesión:

#### 1.- Gestión para el reciclaje

- ¿Cómo se implementó la propuesta y los problemas que solucionaron?
- ¿Cómo percibieron la experiencia profesores, alumnos y padres de familia?
- ¿Cómo se construyó y se mantiene el equipo de trabajo?
- ¿Qué problemas originó la propuesta?

#### 2.- Manejo del Conflicto en el aula

- ¿Cómo hemos actuado frente al conflicto?
- ¿Cuál es la profundización que se ha hecho en el colegio sobre el tema?

¿Con qué concepciones del conflicto se han manejado los proyectos?

#### 3.- Lectoescritura

- ¿Cuál es la relación de la escritura con otras áreas y qué problemas se han encontrado?
- ¿Cuáles son los problemas de la lectura y la escritura que los proyectos se proponen resolver?

#### 4.- Participación de los estudiantes

- ¿Cuáles son los niveles de participación que se presentan?
- ¿Cómo se estimula la participación?

#### 5.- Microcentro

- ¿Cómo se construyeron las sesiones de microcentro?
- ¿Quién planeaba las reuniones y qué temas se trataban?

### **Conclusión**

Este ejercicio permite definir más la pertinencia de la experiencia como objeto de sistematización y define también elementos para reconstruir los hechos



## **ABRIL 14 –**

Asesor asistente: Lola Cendales  
Número de Sistematizadores: 20

Objetivo:

Reconstrucción de los hechos, significativos, de esa experiencia  
Para mirar la historia- línea del tiempo – Exposiciones de las Experiencia

**Reconstrucción Histórica** , hubo exposiciones teniendo en cuenta una línea del Tiempo de la experiencia, se consideraron los siguientes puntos para este desarrollo

- antecedentes,
- Los comienzos
- Hechos significativos
- Dicensos

Se exponen 7 experiencias: Reciclaje, Disminución de la agresividad, Participación, Prtocosos de lectoescritura, Lextoescritura, Microcentros, El Conflicto.

### **Conclusiones y tareas**

La reconstrucción histórica se definen núcleos problemáticos y se trabaja acerca de lo que son los temas a la luz de las pedagogías crítico- social. Esto alienta el sentido este proyecto: No debemos perder la inquietud del **por qué estamos haciendo esta investigación**

Se realiza como <sup>2</sup> producto de este ejercicio la escritura de un primer documento; la narración de la experiencia (lectura Extensiva)

## **ABRIL 21**

Asesor: Alfonso torres  
Sistematizadores: 23

Objetivos:

Exposición de motivos sobre la importancia de la reconstrucción histórica

Se hace lectura de los primeros relatos

Se comenta y hacen aportes a este ejercicio

Conclusiones y tareas:

Importante la socialización realizada sobre la historia de la experiencias; ubicación de los antecedentes y los hechos más significativos, esto es básico.

El documento de la recoinstrucción histórica se presentará el 1 de Junio.

## **Mayo 12**

Asesor: Alfonso Torres  
Sistematizadores 19

Objetivo:

Revisar y compartir fuentes e instrumentos de trabajo

En la biblioteca del colegio se revisan materiales, para ubicar las diferentes miradas de la sistematización y los instrumentos que se tienen para abordarla ( videos, entrevistas. Material impreso etc.)

Presentación de materiales fuentes , se hace llamado a la presentación de los relatos

## **Junio20**

Asesores: Alfonso Torres

Objetivo:

Socialización final de relatos

comienza la presentación de los relatos : se tienen en cuenta el contexto y referentes contextuales

Septiembre 7

Asesor: Alfonso Torres  
Sistematizadotes: 19

Objetivos:

Hacer una lectura analítico-interpretativa de cada una de las experiencias

Hacer un análisis interpretativo de las narraciones , significa que debemos preguntarnos por el significado . Hay que buscar lugares comunes desde donde leer la experiencias.

A través de una aplicación práctica del anterior concepto. y después de leer en grupo cada experiencia; surgen

- \* Unas ideas clave
- \* Los momentos históricos que aparecen en la narración
- \* Hechos significativos

### Conclusiones y tareas

Se inicia el ejercicio práctico de categorización de las experiencias. En esta parte se pierden unos detalles, pero se gana en otros.

## Septiembre 27

Asesor : Alfonso Torres  
Sistematizadores: 21

Objetivo:

Definir ejes temáticos de las experiencias para profundizar en ellos

Los ejes temáticos tienen sentido, porque surgen de los temas que se repiten en todas las experiencias; algunas que se repitieron:

**Participación, reflexión, organización, investigación, formación de maestros , prácticas pedagógicas, metodologías entre otros**

Se llegan a unos primeros acuerdos de selección de los que serían los ejes conceptuales:

- \* Conflicto
- \* Participación
- \* Reflexión pedagógica
- \* Sujetos de la innovación

- \*Transformación de la realidad
- \* Estrategias innovadoras, / sostenibilidad
- \*Construcción curricular
- \*Innovación

Conclusiones:

Definir ejes temáticos es como hacer una radiografía; en donde se pierden unas texturas y detalles, pero se visibilizan otras

### 13 DE OCTUBRE

Asesora asiste: Lola Cendales  
Sistematizadores: 14

Objetivo:

Definir los ejes temáticos y dinámicas que se tienen en cuenta en la lectura Intensiva

Se discute y analiza acerca de los ejes conceptuales, y se escogen los que finalmente los que finalmente quedan:

- \*Conflicto
- \*Innovación educativa
- \*Participación
- \*Construcción Curricular

Cada eje conceptual se analiza más a la luz de la lectura intensiva, para lo cual se avanza en conceptos y preguntas que orientan el ejercicio.

\*Conflicto

- ✓ ¿Qué concepciones hay del conflicto en los textos?
- ✓ ¿Qué tipos de conflicto aparecen en los textos?

**\* CONSTRUCCION CURRICULAR**

- ✓ ¿Cómo, quién, desde dónde se construye el currículo? ¿En qué enfatiza el currículo?

**\* INNOVACION**

- ✓ ¿Cómo se desarrolla la propuesta?
- ✓ Actores que contribuyen; papel que desempeña el maestro

## Conclusiones y tareas

El ejercicio implica una lectura más analítica, conceptual sobre cada eje temático, luego comparar la experiencia con lo que dice la teoría. Surgen unas claves de lectura.

Hay que construir un texto expositivo pero que este ligado a la experiencia narrativa

## Octubre 19

Asesor : Lola Cendales

Sistematizadores: 15

Objetivos:

Continuación de la Lectura Extensiva a la luz de las Pedagogías Crítico social.

Si revisamos el propósito de la investigación que es; sistematizar unas experiencias del colegio que contengan elementos que contribuyan al modelo ,más la propuesta de un plan de estudio, es necesario volver sobre las pedagogías sociocríticas.

Salen unas categorías que orientan este nuevo nivel de análisis: **concepciones y tipologías, desarrollos y estrategias , propósitos, problemas y actores.**

Se revisan los borradores de escritura

## Octubre 22

Asesora: Lola Cendales , Alfonso Torres

Objetivo:

Continuación del análisis a la luz de las pedagogías crítico social: Lectura de las experiencias con una misma clave de lectura, mirada transversal de todas las experiencias.

Se tienen en cuenta elementos claves como las : transformaciones, interpretación y los niveles que se puedan dar en este ejercicio de análisis.

En el ejercicio práctico se inicia el análisis de la experiencia, confrontación de conceptos y aspectos relevante

Conclusiones

Construcción de planes de escritura e inicio de desarrollo de los mismos .  
Próximo encuentro, presentación de borradores más elaborados

## Noviembre 11

Asesora: Lola Cendales  
Sistematizadores: 21

Objetivos:  
Revisión de los ejes temáticos, lectura de ensayos y correcciones

Se leen los textos y se van haciendo las observaciones por parte de la asesora y maestros participantes; lo que falta o lo que sobra en los textos.

Conclusiones y tareas  
Es muy importante el contexto institucional la disposición y apoyo de la administración del colegio para que estos proyectos salgan adelante.

Es necesario hacer las correcciones y ajustes a los textos.

## Noviembre 17

Asesores: Lola Cendales  
Sistematizadores: 17

Objetivo:  
Organización del informe final, correcciones a los textos.

Que tenemos y que falta:

- Los relatos de las experiencias (5 en total)
- Textos de los ejes temáticos – Ensayos

Falta:

- Estado del arte de la bibliografía
- Fichas sobre las pedagogías críticas.

Conclusiones y tareas

Hay que continuar este proyecto para poder desarrollar lo propuesto con el plan que sale de este pro

Observar cómo se transforman las prácticas a la luz de las pedagogía socio críticas.

. Cuidar la publicación de la experiencia.

## Diciembre 6

Asesora: Lola Cendales  
Sistematizadores: 25  
Maestros Asistentes: 105 (directivos y docentes)

Objetivo:  
Socialización de los resultados del proyecto de Sistematización de Experiencias, y propuestas de proyección

Desarrollo:  
Inicialmente la asesora Lola Cendales, presenta el proceso de Sistematización y una cronología de las actividades realizada.

Seguidamente se expuso una síntesis de cada eje temático:

Currículo  
Participación  
Conflicto  
Gestión para el Reciclaje

Se cierra la sesión con la intervención del profesor Jorge Posada quién hace un disertación alrededor del documento que produjo la investigación, conectándolo con lo que son las pedagogías críticas y los tiempos socioculturales actuales.

Conclusiones:  
Presentar este trabajo es motivo de orgullo para los maestros del Nuevo Horizonte, hace volver la fe y la confianza saber que otra escuela es posible.

El proyecto reconforta la idea de que es posible cambiar y proponer otro tipo de currículo; que rescate la cultura y reconozca el valor que tiene construir un punto de vista, no repetir pasivamente lo que nos imponen de afuera.

Todos debemos construir un punto de vista, desarrollar y fortalecer la capacidad de ver las múltiples y coloridas posibilidades que existen.

