

# RECONSTRUCCION DE LA MEMORIA EDUCATIVA Y PEDAGOGICA DEL IED VISTA BELLA E INSTITUTO TORCA

MARTA RAMIREZ TOVAR  
ITUCA BARRAZA POLO  
ADALGIZA LUNA MOSQUERA

CONTRATO No C-0238-07, con cargo al convenio 033/06

BOGOTÁ, DICIEMBRE 2007

---

Las investigadoras agradecen al IDEP por creer en los maestros.

---

A Jorge Ramírez, Marlen Sánchez y Lola Cendales por el acompañamiento en el proceso de formación como investigadoras.

---

A Lola cendales, nuestra asesora por su claridad, sencillez y permanente apoyo durante esta ardua tarea.

---

A los Colegios Vista Bella y Torca por permitirnos entrar en su memoria

# INDICE

1. PRESENTACIÓN .....	7
1.1 OBJETIVOS .....	7
1.1.1 Del IDEP y su Centro de Memoria.....	7
1.1.2 De las investigadoras .....	7
1.2. COLEGIOS SELECCIONADOS .....	7
1.2.1 IED Vista Bella.....	7
1.2.2 Instituto Torca .....	7
1.3 TEMAS OBJETO DE RECONSTRUCCION DE MEMORIA .....	8
1.4 CARACTERIZACION DE LOS COLEGIOS.....	8
1.4.1 IED Vista Bella .....	8
1.4.2. Instituto Torca .....	8
1.5. MARCO CONCEPTUAL.....	8
1.5.1. La identidad.....	8
1.5.2. Ruralidad .....	11
2. METODOLOGIA .....	36
2.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	36
2.2 PROCESO METODOLOGICO.....	36
2.2.1 Construcción del objeto de estudio.....	37
2.2.1.1 Colegio Vista Bella .....	37
□ Tema.....	37
□ Definición de periodos .....	39
□ Preguntas correspondientes a cada periodo.....	39
□ Preguntas generales .....	41
□ Objetivos específicos .....	41
2.2.1.2 Instituto TORCA.....	41
□ Tema.....	41
□ Definición de períodos .....	42
□ Preguntas correspondientes con cada período.....	43
□ Preguntas generales .....	44
□ Objetivos específicos .....	45
2.2.2 Recolección de la información .....	45
2.2.2.1 IED Vista Bella .....	45
□ Fuentes orales.....	45
□ Fuentes escritas .....	47
2.2.2.2 Instituto Torca .....	48
□ Fuentes orales.....	48
□ Fuentes Documentales .....	52
2.2.3 Análisis e interpretación de la información .....	52
2.2.3.1 IED Vista Bella .....	52
□ Lectura y Codificación.....	52
2.2.3.2 Instituto Torca .....	54
□ Lectura y codificación.....	54
2.2.4 Elaboración del informe final .....	57
2.2.5 Los talleres de formación del IDEP y las asesorías .....	57
2.2.6 El equipo de investigación.....	58
3. DESARROLLO DE RECONSTRUCCION DE LA MEMORIA EDUCATIVA Y PEDAGÓGICA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL VISTA BELLA .....	59
TEMA: Incidencia de las políticas públicas en la construcción de identidad .....	59

PREGUNTAS .....	59
3.1. PRIMERA ETAPA: ETAPA FUNDACIONAL .....	60
3.1.1. INTRODUCCIÓN: De hacienda a barrio.....	60
3.1.2. LA FALTA DE ESCUELA UNA NECESIDAD COMÚN QUE MOTIVA LA PARTICIPACION DE LA COMUNIDAD .....	62
3.1.3. CONSTRUYENDO IDENTIDAD EN LA ESCUELA: .....	66
3.1.3.1. La formación en colectivo del maestro .....	66
3.1.3.2. Comité Pedagógico local.....	67
3.1.3.3. La discusión pedagógica al interior de la escuela, dinamizadora de las prácticas pedagógicas.....	68
3.1.4. LA CONTINUIDAD DEL BACHILLERATO, NECESIDAD TRANSFORMADA EN OPORTUNIDAD PARA CONSTRUIR IDENTIDAD .....	71
3.1.5. EL LIDERAZGO DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR.....	73
3.1.6. ENCUENTROS ESTUDIANTILES LOCALES Y DISTRITALES, CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD FRENTE A OTROS.....	74
3.1.7. DIFICULTADES EN LA CONSTRUCCION DE IDENTIDAD EN LA ESCUELA ..	75
3.1.7.1. La resistencia a nuevos proyectos pedagógicos por parte de padres de familia y docentes.....	75
3.1.7.2. Lucha por el territorio .....	76
3.1.7.3. Las pruebas del ICFES un fin, no un medio.....	78
3.1.8. A MANERA DE CONCLUSIONES DE ESTA ETAPA .....	79
3.2. SEGUNDA ETAPA: ETAPA DEL PEI .....	80
INTRODUCCIÓN .....	80
3.2.1. EL PEI: POTENCIADOR DE LA IDENTIDAD INSTITUCIONAL.....	80
3.2.2 DISEÑO DEL PEI CON BASE EN LAS NECESIDADES DE LA COMUNIDAD.....	80
3.2.3. AJUSTES AL PEI. MIRADA REFLEXIVA DEL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD .....	84
3.2.4. HUELLAS QUE HA DEJADO EL COLEGIO EN LOS ESTUDIANTES, CONSTITUTIVAS DE IDENTIDAD CON LA INSTITUCIÓN .....	90
3.2.4.1. Las capacidades de los maestr@s. ....	90
3.2.4.2. La cercanía entre los maestr@s y estudiantes .....	91
3.2.4.3. Las actividades que se realizaban en la escuela. ....	92
3.2.4.4. El modelo de la actitud de los adultos frente a las dificultades, oportunidades para el trabajo en colectivo .....	93
3.2.5. HECHOS QUE INCIDIERON EN LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD.....	94
3.2.5.1. Crisis en la identidad: demolición y construcción de la planta física.....	94
3.2.5.2. La entrega de la escuela a la comunidad educativa.....	96
3.2.5.3. La Jornada única, respuesta a las condiciones educativas del sector. Afianzamiento de identidad .....	98
3.2.6. CONCLUSIONES DE ESTA ETAPA.....	100
3.3. TERCERA ETAPA FUSION DE INSTITUCIONES .....	102
3.3.1. INTRODUCCIÓN.....	102
3.3.2. CAMBIOS ADMINISTRATIVOS Y SUS EFECTOS EN LA IDENTIDAD .....	102
3.3.2.1. Despedagogización de los Directivos Docentes.....	103
3.3.2.2. Despedagogización de los docentes y pérdida de autonomía.....	105
3.3.2.3. Organización interna: efectos en el clima escolar .....	107
3.3.2.4. Cambios en las relaciones con los padres de familia .....	110
3.3.2.5. Las resistencias: silencios, expresiones y frases entrecortadas y ... ..	113
3.3.3. INTENTOS DE RECONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD .....	115
3.3.3.1. La integración del PEI.....	115
3.3.3.2. Manual de convivencia .....	116

3.3.3.3. Propuestas desde Consejo académico y Consejo Directivo .....	116
3.3.3.4. Actividades colectivas de sede .....	117
3.3. 4. CONCLUSIONES DE ESTA ETAPA.....	119
4 . DESARROLLO DE LA RECONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA EDUCATIVA Y PEDAGOGICA DEL INSTITUTO TORCA.....	121
TEMA: RELACIONES ESCUELA – CONTEXTO RURAL.....	121
PREGUNTAS .....	121
4.1 INTRODUCCIÓN .....	121
4.2. USAQUÉN EN LA ÉPOCA COLONIAL: GRANDES HACIENDAS.....	122
4.3. CAMBIOS ADMINISTRATIVOS QUE INFLUYERON EN USAQUÉN.....	123
4.3.1 La vereda de torca en la UPZ Paseo de los Libertadores: única zona rural de Usaquén.....	123
4.4.PROCEDENCIA Y ESTABLECIMIENTO DE POBLADORES EN LA VEREDA.....	125
4.4.1 Atraídos por el trabajo en las fincas. ....	125
4.4.2 Atraídos por el trabajo en las canteras.....	126
4.5 LA PROPIEDAD DE LA TIERRA .....	127
4.5.1 Por donación.....	127
4.5.2. Por trabajo y ahorro.....	127
4.6. LOS PROPIETARIOS ACTUALES DE LA TIERRA .....	128
4.6.1 Antiguos propietarios. ....	128
4.6.2 Nuevos dueños.....	130
4.7 EL AGUA MOTIVO DE DISCORDIA Y PREOCUPACIÓN EN LA VEREDA .....	131
4.8 LA ESCUELA RURAL.....	132
4.8.1 Etapa fundacional .....	132
4.8.1.1 Consecución de los terrenos: donación o venta ?.....	132
4.8.1.2. Ausencia de la Secretaria de Educación. Presencia de la Junta de Acción Comunal. .....	135
4.8.1.3. Abastecimiento de agua .....	137
4.8.1.4. Primer nombre de la escuela. ....	139
4.8.1.5. Alumnos extraedad una característica de las escuelas rurales.....	140
4.8.1.6. Ventajas de la ruralidad para los maestros. ....	140
4.8.1.7. La pedagogía en la escuela rural .....	141
4.8.1.7.1. La escuela unitaria: una alternativa para la escuela rural.....	141
4.8.1.7.2. La pedagogía tradicional en la escuela rural: entre luces y sombras. ....	143
4.8.1.8. La escuela rural sin salida para sus egresados.....	148
4.8.1.9. Conclusiones .....	149
4.8.2. ETAPA ESCUELA NUEVA .....	150
4.8. 2.1. El transito de escuela unitaria a Escuela Nueva en torca .....	150
4.8.2.2. Las huellas de Escuela Nueva en Torca.....	151
4.8.2.2.1. Las capacitaciones y microcentros espacios de encuentro y construcción pedagógica. ....	151
4.8.2.2.2. El papel de los supervisores.....	153
4.8.2.2.3 Las guías un apoyo y una dificultad para el maestro .....	153
4.8.2.2.4 La evaluación y promoción de los estudiantes.....	156
4.8.2.2.5. El gobierno escolar, un adelanto a lo que luego se convirtió en ley .....	156
4.8.2.2.6. Algunos silencios de la memoria .....	157
4.8.2.2.7. Conclusiones.....	159
4.8.3 ETAPA DEL PEI .....	159
4.8.3.1 Factores que oxigenaron la escuela rural .....	159
4.8.3.2. Proceso de construcción del PEI.....	161
4.8.3.2.1. El diagnóstico de necesidades e intereses en relación con el contexto rural..	162
4.8.3.2.2. Ampliación de los niveles educativos. Oportunidad para una escuela rural.	162

4.8.3.2.3. Motivaciones de los maestros que llegan en ésta etapa .....	164
4.8.3.2.4. La granja .....	165
4.8.3.2.5. Diseño del proyecto educativo articulado al contexto rural “Torca 2001. Bachilleres en Bienestar Humano Sostenible” .....	168
4.8.3.2.6. El SAT: alternativa para una institución rural .....	169
4.8.3.3. Implementación del PEI .....	172
4.8.3.3.1 Recuerdos del SAT en la memoria de los maestros de torca .....	172
4.8.3.3.2 Las nuevas condiciones. Crisis y replanteamientos .....	176
4.8.3.3.3 Las áreas fundamentales de la Ley General de Educación .....	181
4.8.3.3.4 La asignatura de agropecuarias en el plan de estudios.....	183
4.8.3.3.5 La formación en valores alrededor de lo medio ambiental.....	186
4.8.3.3.6 La investigación.....	187
4.8.3.4 Orientación y fomento de la continuidad de estudios superiores de sus egresados: una fortaleza de Torca.....	189
4.8.3.5 Políticas para las escuelas rurales de Bogotá: una necesidad sentida en Torca ....	190
4.8.3.5.1. Planta física y de mantenimiento de la escuela.....	191
4.8.3.5.2 Abastecimiento de agua .....	191
4.8.3.5.3. Inestabilidad en las directivas docentes .....	192
4.8.3.5.4 Fusión institucional y asuntos académicos .....	192
4.8.3.5.5 Educación rural para los docentes de Torca.....	193
4.8.3.5.6 Ruralidad.....	194
4. 8.3.6 Conclusiones .....	202
<b>5. CONCLUSIONES DE LA RECONSTRUCCION DE LA MEMORIA EN LOS DOS COLEGIOS .....</b>	<b>205</b>
5.1 IED VISTA BELLA.....	205
5.2 INSTITUTO TORCA .....	207
5.3 COMUNES A LOS DOS COLEGIOS .....	209
6. APRENDIZAJES .....	213
7 ASUNTOS PENDIENTES .....	213
8 ASPECTOS A TENER EN CUENTA PARA FUTURO TRABAJOS DE RE CONSTRUCCION DE LA MEMORIA.....	214
9. ANEXOS.....	215
10. BIBLIOGRAFIA.....	247

# **RECONSTRUCCION DE LA MEMORIA EDUCATIVA Y PEDAGOGICA DE LOS COLEGIOS VISTA BELLA Y TORCA**

## **1. PRESENTACIÓN**

### **1.1 OBJETIVOS**

#### **1.1.1 Del IDEP y su Centro de Memoria**

- \*Reconocer la importancia que tiene la escuela y lo que en ella se realiza y se potencia
- \*Valorar al maestro como sujeto de saber, y de política, que es capaz de auscultar su propia realidad, criticarla y potenciarla.

#### **1.1.2 De las investigadoras**

- \* Develar la riqueza y potencialidades que tiene la escuela y la cultura escolar
- \* Reconocer el valor pedagógico de las prácticas de los maestros
- \* Identificar las implicaciones políticas y sociales de lo que pasa en la escuela
- \*Avanzar en el proceso de autoformación en la investigación como docentes

### **1.2. COLEGIOS SELECCIONADOS**

#### **1.2.1 IED Vista Bella**

Esta institución es de la Localidad Suba, se selecciona porque sus sedes C y B tienen una antigüedad de más de 20 años en el sector, el grupo investigador vive en sus inmediaciones de la misma y conoce el interés de la rectora por la escuela y su larga permanencia en ella así como algunos procesos escolares interesantes.

#### **1.2.2 Instituto Torca**

Esta institución es de la localidad de Usaquén fue seleccionada por estar ubicada en los cerros nor-orientales de Bogotá en plena zona de reserva forestal, y es la única institución de la localidad que actualmente es de carácter rural. Además, no sufrió los rigores de la fusión institucional que la mayoría de las instituciones distritales tuvieron a inicios de la década del 2000 a consecuencia de la ley 715. Su particular contexto y el interés y empuje de su comunidad educativa hacen que su PEI tenga énfasis en ciencias agropecuarias y

producción agro biológica, con base en la experimentación directa con la granja y el bosque torcano. Llama la atención que el proceso del PEI se ha mantenido, a pesar del cambio constante de rectores que ha sufrido la institución desde el año 2.000.

### **1.3 TEMAS OBJETO DE RECONSTRUCCION DE MEMORIA**

IED VISTA BELLA: Incidencia de las políticas educativas en la construcción de identidad.

INSTITUTO TORCA: Relación escuela – contexto rural .

### **1.4 CARACTERIZACION DE LOS COLEGIOS.**

#### **1.4.1 IED Vista Bella**

Esta Institución se encuentra ubicada en la localidad de Suba, sector nor oriental. Por la fusión de escuelas y colegios oficiales, ésta institución presta sus servicios a 1750 estudiantes repartidos en tres “sedes” que se denominan A, B, y C con las siguientes características: La sede A ubicada en el Barrio Vista Bella, es la construcción más reciente y sede administrativa donde funcionan la rectoría y la secretaría. Allí también funcionan los cursos de 4 de primaria a séptimo de bachillerato, en dos jornadas . En la sede B, antiguo CED San Cipriano, ubicada en el barrio del mismo nombre, funcionan los cursos de octavo a once en dos jornadas. Hay dos coordinador uno en la mañana y otro en la tarde que cumplen funciones tanto en la se de A como en la B. Y en la sede C, antiguo CED Granada Norte, ubicada en el Barrio de su mismo nombre, funcionan los cursos de preescolar a tercero de primaria, en dos jornadas. Esta sede tiene una sola coordinadora para las dos jornadas.

#### **1.4.2. Instituto Torca**

Esta institución distrital de carácter oficial, funciona en una sola sede en la Carrera 7 Km 12, en la vereda de su mismo nombre, en la localidad de Usaquén. Atiende aproximadamente 500 estudiantes de preescolar a once, con un solo curso por nivel. Por tener problemas de abastecimiento de agua la institución funciona solo en la jornada de la mañana. Como la institución no sufrió el proceso de fusión institucional contaba con el funcionamiento de la parte administrativa en la misma sede, integrada por rector, coordinadora y secretaria. Finalizando el año, la SED integra esta institución con uno de los nuevos colegios: IED Saludcoop-San Antonio

### **1.5. MARCO CONCEPTUAL**

#### **1.5.1. La identidad**

*“La identidad no es una esencia inmutable, sino una construcción histórica y cultural que delimita el sentido de pertenencia individual y colectivo”*

*Gilberto Giménez*



Teniendo en cuenta el anterior postulado, y sin entrar en mayores disertaciones filosóficas sobre el concepto de identidad – que no interesan ser profundizadas en este trabajo –, tomaremos definiciones de identidad que tienen que ver con lo social y las construcciones colectivas. Los elementos que han llevado a las comunidades, a identificarse, a juntarse y participar en la búsqueda de metas comunes.

En ese sentido, los conceptos que se tendrán en cuenta, tienen que ver con la construcción colectiva de las organizaciones tanto de las familias como las que se dan al interior de la escuela, además con algunos aspectos que hacen parte de esta construcción; básicamente nos referiremos a planteamientos que han sido desarrollados por algunos investigadores, en trabajos de reconstrucción de memoria con comunidad.

Desarrollaremos lo que se entiende por identidad de acuerdo a varios autores; desde una perspectiva de lo social comunitario, y desde una mirada de la psicología, y otros conceptos que ayudan a construir la identidad; trabajados por Alfonso Torres y otro<sup>1</sup>, tales como: *mitos fundacionales, acciones ritualizadas, ritos e hitos que ayudan en la construcción de identidad*. Otro concepto a trabajar es el *de memoria y su relación con la reconstrucción de la historia e identidad*.

Iniciemos con Gimeno diciendo que:

*“Las identidades colectivas, no son la sumatoria de identidades individuales; se trata de entidades relacionales constituidas por individuos vinculados entre sí por un sentimiento de pertenencia, que comparten un núcleo de símbolos y representaciones y una representación común a la acción...”*<sup>2</sup>

Por lo tanto, nos arriesgamos a plantear que en la construcción de la identidad a nivel de las comunidades hay elementos constitutivos de la misma, como: la participación, el sentido de pertenencia, la defensa del territorio, el cuidado y la valoración de algunas entidades y espacios tales como; la escuela con su modalidad primaria, la lucha por conseguir sitios de interacción social y planear acciones conjuntas.

Acciones y utopías que unen a las comunidades, y le dan sentido a sus luchas orientándolas hacia un interés común, configurándose así tres aspectos que plantea el autor, en esa conformación de identidad colectiva: *las narrativas autobiográficas, los rasgos idiosincrásicos o de distinguibilidad y las redes personales y sociales*.

**Las narrativas autobiográficas**, entendida como un conjunto de relatos que hacen las organizaciones sobre su origen, sobre los contextos en los cuales surgieron las propuestas y sobre las motivaciones que dieron origen a la experiencia.

---

<sup>1</sup> TORRES, Alfonso y VALLEJO, Mario, La identidad de las organizaciones populares, Bogotá, UPN. Colciencias, Ediciones Átropos Ltda. 2003

<sup>2</sup>Citado por TORRES CARRILLO, Alfonso, Op cit P. 37

Narrar la historia de cómo surgió el barrio, de cómo se inició la escuela; volver sobre el pasado, escrutar la memoria, se constituye en una acción que configura identidad colectiva,

**Los rasgos idiosincrásicos o de distinguibilidad**, recoge los elementos referidos a los ritos, las actividades ritualizadas, los símbolos, las costumbres y otros aspectos históricos y simbólicos que sirven como referente de la identidad de las organizaciones

Las comunidades escolares se constituyen alrededor de ritos y rituales; hay momentos para los padres y madres de familia, en los que ellos participan y se sienten parte de la escuela hay otros momentos que la institución legitima mediante acciones periódicas que la identifican y definen, momentos como las reuniones de comités, las reflexiones pedagógicas y las celebraciones o eventos.

**Las redes personales y sociales**, que el autor define como el conjunto de relaciones, lazos e interacciones que se establecen entre sujetos de la comunidad, con otras organizaciones y con el Estado.

Se construye identidad, a través de la interacción con el otro en este caso, otra organización o institución que le permite a la comunidad o a la escuela, reconocerse o reafirmarse bien porque tenga que llegar a acuerdos, o porque tenga que reaccionar o tomar decisiones frente al peligro de verse avasallado o ignorado por otra organización o el Estado

Trataremos de hacer una lectura a través de la construcción de la identidad de las comunidades y de la escuela; pasando por varios momentos vividos durante los más de 20 años de historia del hoy llamado colegio Vistabella.

Construcción que se realiza alrededor de varios elementos como: el territorio, la mangua del terreno, gestiones de autoconstrucción, interés por la escuela y la escolaridad para los hijos, el orgullo del barrio como las señales de progreso y las relaciones ínter subjetivas; en esa línea, Jorge Larraín plantea 3 elementos de identidad.<sup>3</sup>

**Primer elemento: las cualidades**, en cuanto los individuos se definen a sí mismos, o se identifican con algunas características, en términos de ciertas categorías sociales compartidas, que le dan un carácter de identidad personal, pero enmarcadas en lo cultural; son las cualidades que poseen las personas y que lo hacen parte de; por ejemplo: la clase social, la religión y la profesión entre otras

**En segundo lugar esta el elemento material** que en la idea original de William James incluye el cuerpo y otras posesiones capaces de entregar al sujeto elementos vitales de autoreconocimiento.

---

<sup>3</sup> Larraín, Jorge, (2001) Identidad Chilena Cap. 1 El concepto de identidad, Santiago de Chile: Ed. Lom, p.21-48

En sus propias palabras:

*Es claro que entre lo que un hombre llama mí y lo que simplemente llama mío la línea divisoria es difícil de trazar... En el sentido más amplio posible... el sí mismo de un hombre es la suma total de todo lo que él puede llamar suyo, no sólo su cuerpo y sus poderes psíquicos, sino sus ropas y su casa, su mujer y sus niños, sus ancestros y amigos, su reputación y trabajos, su tierra y sus caballos, su yate y su cuenta bancaria<sup>4</sup>.*

Este elemento, hace referencia al control que las personas quieren tener sobre las cosas; esto da poder, nivel de pertenencia, control, cuidado, da identidad. *“La idea es que al producir, poseer, adquirir o modelar cosas materiales los seres humanos proyectan su sí mismo, sus propias cualidades en ellas, se ven a sí mismos en ellas y las ven de acuerdo a su propia imagen”<sup>5</sup>.*

Por eso, en una comunidad cualquiera que sea, tener un sitio un lugar para compartir o unos objetos materiales; también se constituyen en objetos que ayudan a construir la identidad, porque; *“...Las cosas materiales hacen pertenecer o dan el sentido de pertenencia en una comunidad deseada”*. Y por eso defienden esos objetos y espacios; luchan por conseguirlos y mantenerlos.

**En tercer lugar, la construcción del sí mismo** necesariamente supone la existencia de "otros" en un doble sentido. Los otros son aquellos cuyas opiniones acerca de nosotros internalizamos. Pero también son aquellos con respecto a los cuales el sí mismo se diferencia, y adquiere su carácter distintivo y específico.

Es la identidad, que construyo en mi actuación social y en relación con “otro”. Y aunque ésta es una identidad individual, es confrontándome, viéndome en el otro, como el mismo sujeto la construye. *“En este sentido se podría decir que las identidades vienen de afuera en la medida que son la manera de cómo los otros nos reconocen, pero vienen de adentro en la medida que nuestro auto-reconocimiento es una función del reconocimiento de los otros que hemos internalizado”*. Es la importancia que cobra para este proceso, una proyección positiva de si misma; para a su vez recibir lo mejor y positivo que me devuelve ese otro.

### **1.5.2. Ruralidad**

Los cambios y transformaciones dinámicas de la cultura humana permea todos los aspectos. Por supuesto los territorios, cultura y forma de producción no son ajenos. Por lo tanto, el campo, las zonas rurales vienen transformándose. A ello hace referencia el antropólogo Diego Piñeiro en su artículo. Población y trabajadores rurales en el contexto de transformaciones agrarias que aunque se refiere a Uruguay, es aplicable a muchos ámbitos latinoamericanos. En primer lugar, va demostrando cómo los criterios que se tenían para

---

<sup>4</sup> JAMES William, 1890, *The Principles of Psychology*, London: Macmillan, Vol. I, p. 291.

<sup>5</sup> Ibid

definir lo rural se han venido transformando. Aspectos como el número de pobladores de zonas rurales vs ciudades.

“Si se adopta el criterio más frecuentemente empleado en los censos de otros países según el cual la población que vive en poblados de menos de 2.000 habitantes es considerada rural, se encuentran algunos resultados sorprendentes. De los 566 poblados existentes en el Censo de 1985, 491 (es decir, el 87%) son pequeños poblados con menos de 2.000 habitantes. Por lo tanto, la población rural, que era el 13% de la población en 1985 según los criterios del INE, pasa a ser el 17%. Pero si se hace abstracción de la población que reside en Montevideo, que es la mitad de la población del país, es decir, si se considera sólo los dieciocho departamentos del interior del país con el criterio de calificar como rural a la población que reside en pue. blos de menos de 2.000 habitantes, entonces la población rural del interior del país llega a ser el 28% del total de la población de los 18 departamentos”<sup>6</sup>

Otros aspecto, que también tradicionalmente definía lo rural como el tipo de actividad económica de sus habitantes, se transformó también. “ Puede realizarse otro ejercicio igualmente válido para tratar de delimitar la población rural. Si se emplea el criterio de considerar como rural a la población que reside en localidades en las que, independientemente de su tamaño, la mayor parte de la población activa labora en la Rama 1 (agricultura, silvicultura, caza y pesca), se define una cantidad de localidades de las cuales se podría decir que, con poca duda por la naturaleza de la ocupación principal de sus habitantes, son rurales. Si se hace este ejercicio, se aprecia que la población rural llega a ser el 16% del total del país.

En síntesis, los datos presentados más arriba no modifican la percepción de que el Uruguay es un país fuertemente urbano. Pero muestran al menos dos aspectos poco considerados hasta ahora: en primer lugar, que para los dieciocho departamentos que constituyen lo que se entiende como el "interior" del país, la población rural según criterios internacionalmente aceptados llega a ser casi un tercio de la población total. En segundo lugar, que la delimitación demográfica de la población rural no es sencilla, y las dificultades encontradas en realidad obedecen a que el concepto de "lo rural" no ha podido ser definido con claridad.

Los cambios en la población económicamente activa rural La población económicamente activa de la Rama I2 es sólo un 15% de la PEA total. Dentro de ella, las principales categorías son los patrones<sup>3</sup>, los trabajadores por cuenta propia (que se pueden asimilar a lo que se conoce como productores familiares), los trabajadores familiares no remunerados, y la categoría más numerosa: los asalariados rurales (obreros privados).

---

<sup>6</sup> PINEIRO, Diego. Población y trabajadores rurales en el contexto de transformaciones agrarias. *En publicación: Una nueva ruralidad en América Latina?*. Norma Giarracca. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2001. ISBN: 950-9231-58-4  
Acceso al texto completo: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/rural/pineiro.pdf>

Cuadro 2

Uruguay. Población económicamente activa de la Rama I por categoría de la ocupación. Total del País 1985-1996

<i>Categoría de la ocupación</i>	<b>1985</b>	<b>%</b>	<b>1996</b>	<b>%</b>
Patrón	14.812	9	19.085	13
Obrero público	2.047	1	2.328	2
Obrero privado	94.667	56	74.034	50
Cuenta propia	44.639	26	34.433	23
Familiar	12.744	7	12.034	8
Cooperativa	607	0	640	0
Otros e ignorados	667	1	4.961	4
<b>TOTAL</b>	<b>170.183</b>	<b>100</b>	<b>147.515</b>	<b>100</b>

Fuente: Dirección General de Estadística y Censos, VI Censo de Población y IV de Viviendas 1985. Instituto Nacional de Estadística, VII Censo General de Población, III de Hogares y V de Viviendas 1996.

El cuadro muestra que en el período bajo análisis hubo una disminución de la población económicamente activa en la Rama I del orden del 13%. En números absolutos, se pierden 22.668 trabajadores activos.

Si se analiza al interior de las categorías de ocupación, se percibe que los patrones son la única categoría relevante que crece tanto en términos absolutos como relativos. El grupo de los otros e ignorados también crece, pero esto debe atribuirse más bien a problemas de relevamiento del Censo del '96 que al crecimiento de trabajadores sin categorización. Las categorías que decrecen en el período intercensal son las que tienen mayor volumen relativo. Por un lado lo hacen los trabajadores por cuenta propia (productores familiares), que si bien pierden tres puntos porcentuales en términos relativos, significa la desaparición de cerca de 10.206 trabajadores o el 23% de la categoría. Paralelamente, también disminuyen los trabajadores familiares sin remuneración, aunque en menor proporción: algo más de 700 trabajadores, representando el 7% de la categoría. Pero la categoría que pierde más trabajadores es la de los trabajadores asalariados privados: disminuye en 20.633 trabajadores, representando una disminución del 22% de la categoría.

Cabe ahora intentar explicar estos movimientos para hacer comprensible el cuadro general. El incremento de los empleadores habla de la extensión de las relaciones capitalistas en el agro. Esta tendencia de larga data en el Uruguay (posiblemente uno de los países de América Latina donde estas relaciones se extienden más amplia y tempranamente) continúa su proceso. Ello coincide con la disminución de los trabajadores por cuenta propia y de los trabajadores familiares no remunerados. Por lo tanto, es posible suponer que algunos productores familiares logran acumular riqueza y transformarse en pequeños empleadores. Aunque la categoría de empleadores también puede crecer por otros caminos: por ejemplo, al desaparecer productores familiares, sus tierras son compradas por capital extra-agrario (posiblemente provengan de los sectores enriquecidos de los medios urbanos, profesionales o comerciantes de localidades cercanas que invierten sus ganancias comprando tierras) que entonces maneja su **nueva** explotación con trabajo asalariado. Una tercera posibilidad es que algunos de estos nuevos patrones sean pequeños productores que, residiendo en su explotación o trasladando su residencia al pueblo más cercano, se emplean ellos o sus familiares fuera del establecimiento como una forma de mejorar sus ingresos familiares totales. Como contrapartida, emplean a un trabajador rural para que se haga cargo de las tareas del establecimiento. Este movimiento se ve facilitado por el nivel extraordinariamente bajo de los salarios rurales.

Los trabajadores cuentapropistas y familiares sin remuneración, es decir, aquellos que laboran bajo relaciones no plenamente de carácter capitalista, constituyen aún un contingente importante de la población económicamente activa: el 31%. Su disminución, comentada más arriba, tiene una estrecha asociación con la disminución de las explotaciones de menos de 100 hectáreas (en Uruguay se puede asimilar esa extensión como de carácter familiar). Según los Censos Agropecuarios, entre 1980 y 1990, éstas pasan de 46.935 a 33.811, pautando un proceso de descomposición de este tipo social agrario.

Los trabajadores asalariados privados constituyen la principal fuerza laboral del agro, representando el 50% del total. Su notoria disminución en el período intercensal se produce entonces en un contexto de expansión de las relaciones salariales (dado que aumenta la cantidad de empleadores). Además se produce mientras el Valor Bruto de la Producción del sector agropecuario experimenta un lento crecimiento del 2,6% entre 1986 y 1995 (Irigoyen, 1996). Posiblemente haya dos movimientos simultáneos: por un lado un lento crecimiento del sector agropecuario, y por otro procesos de cambio tecnológico tendientes a ahorrar mano de obra. El análisis de la variación del Valor Bruto de Producción en el período mencionado entre rubros al interior del sector muestra que el rubro de mayor importancia y que más mano de obra emplea, la ganadería, apenas creció al 0,6%. Los rubros más dinámicos como el arroz, la agricultura de secano y la lechería, crecen a tasas interesantes (8,7%, 6,5% y 3,8%), pero son también rubros en los cuales los cambios tecnológicos ocurridos en estos diez años fueron ahorradores de mano de obra.

La distinción entre lo rural y lo agrícola: nuevas categorías para pensar la **ruralidad**. Como lo hace notar García Sanz (1997), hasta no hace mucho tiempo lo rural coincidía con lo agrícola. Hoy es preciso reconocer que ha habido una ruptura entre lo rural y lo agrícola. En efecto, si se entiende por población activa rural a aquella que reside en forma dispersa o

en pequeñas localidades (por ejemplo de menos de 2.000 habitantes) y trabaja en actividades agrícolas, y por actividades agrícolas a aquellas que resultan de una principal relación con la naturaleza (Rama I), es posible distinguir con cuatro categorías lo que antes eran sólo dos, según el siguiente cuadro:

Cuadro 3

PEA según residencia y rama de ocupación

	<b>Rama I</b>	<b>Demás Ramas</b>
Residencia Rural	a. Trabajadores con residencia rural empleados en tareas agrícolas	b. Trabajadores con residencia rural empleados en servicios, comercio, industria, etc.
Residencia Urbana	c. Trabajadores con residencia urbana y empleos agrícolas "Boias frias", trabajadores volantes, trabajadores zafrales, etc.	d. Trabajadores con residencia urbana empleados en actividades no agrícolas.

La particularidad de esta situación consiste en que las categorías empleadas por los censos no son capaces de captar esta **nueva** situación. Se complejiza entonces el concepto de **ruralidad**. Si por población rural se entiende aquella que reside en áreas categorizadas como rurales (áreas de baja densidad de población), entonces es preciso sumar la población de las celdas a y b. Si en cambio se entendiese como aquella que trabaja vinculada a tareas agrícolas independientemente de la residencia, es preciso sumar la población de las celdas a y c. Finalmente, si tal como era antes se quisiese definir como población rural sólo a aquella que reside en el medio rural y trabaja en tareas agrícolas, entonces se debe considerar únicamente a la población de la celda a. Sin embargo, este criterio tan restrictivo explica mal la situación actual de la población rural. A nuestro juicio cualquier explicación sobre la población rural hoy debe partir de la existencia de estas tres categorías (celdas a, b y c), y en lo posible debe tratarlas y explicarlas por separado. En los párrafos que siguen se realizará un análisis de la situación de la población económicamente activa y de los trabajadores asalariados según estas nuevas categorías.

La población económicamente activa

En primer lugar, para ubicar el contexto en que se producen las modificaciones en la PEA rural es preciso destacar que hay un notable incremento en el total de la Población Económicamente Activa en el país, que crece un 24% en la década. Como se sabe, este crecimiento se debió en buena parte a la feminización de la población activa. Como se aprecia del cuadro, en la Rama I no hubo un crecimiento de la PEA sino, por el contrario,

una disminución del 13%. El incremento de la PEA ocurre entonces en las otras ramas de la economía. Si se estudian las variaciones de la PEA según su residencia, inmediatamente se advierte que mientras la PEA con residencia rural apenas crece, se incrementa considerablemente la PEA con residencia urbana. En síntesis, el crecimiento de la PEA en la década ocurre principalmente en las ramas de la economía que no son la agricultura, e incorporando población urbana.

Como se dijo, la PEA agrícola (celdas a+c) disminuye un 13% en la década. Si se analiza por la residencia, se advierte que mientras la PEA agrícola con residencia rural disminuye en un 20% (celda a), la PEA agrícola con residencia urbana (celda c) permanece sin cambios. En síntesis se podría decir que una parte importante de la PEA agrícola que tenía residencia urbana en 1985 fue atraída hacia ocupaciones en las otras ramas. O visto de otra manera, se podría inferir que, como la Rama I disminuyó su capacidad de proporcionar ocupación, fueron los activos de dicha Rama pero con residencia rural los que tendieron a ocuparse en otras ramas de la economía.

La PEA con residencia rural sólo creció un 8% (celdas a+b). Sin embargo, este crecimiento esconde dos movimientos contradictorios. Por un lado la PEA de la Rama 1 con residencia rural (celda a) que disminuyó un 13%, y por otro lado la PEA de las demás ramas con residencia rural que creció un 75% (celda b). Es posible hipotetizar que una parte importante de la PEA que era agrícola y rural en 1985 no pudo ser absorbida por el agro, y buscó ocupación en otras ramas de la economía sin abandonar su residencia rural.

#### Cuadro 4

Población económicamente activa por rama de actividad según área de residencia 1985-1996

	<i>1985</i>			<i>1996</i>		
	<i>Rama 1</i>	<i>Demás Ramas</i>	<i>Total</i>	<i>Rama 1</i>	<i>Demás Ramas</i>	<i>Total</i>
Residencia Rural	120.760 71%	49952 5%	170.712 15%	96.870 66%	87.450 7%	184.320 13%
Residencia Urbana	49.423 29%	956.673 95%	1.006.096 85%	50.645 34%	1.205.524 93%	1.256.169 87%
<b>TOTAL</b>	<b>170.183</b> <b>100%</b>	<b>1.006.625</b> <b>100%</b>	<b>1.176.808</b> <b>100%</b>	<b>147.515</b> <b>100%</b>	<b>1.292.974</b> <b>100%</b>	<b>1.440.489</b> <b>100%</b>

Fuente: Dirección General de Estadísticas y Censos, VI Censo de Población y IV de Viviendas 1985. Instituto Nacional de Estadística, VII Censo General de Población, III de Hogares y V de Viviendas, 1996.

Finalmente, y para dar una idea de las proporciones relativas, nótese que en 1996 los



trabajadores con residencia rural y empleos agrícolas y los trabajadores con residencia rural con empleos no agrícolas representan dos quintas partes cada uno, mientras que la población con residencia urbana y tareas agrícolas representaba el quinto restante.

#### Los asalariados

Como era de esperar, los trabajadores asalariados en tareas agrícolas (celdas a+c) también disminuyen fuertemente (un 22%), pasando de noventa y cuatro mil a setenta y cuatro mil en el período intercensal. Los asalariados agrícolas con residencia urbana (celda c) disminuyen más pronunciadamente (23%) que los asalariados agrícolas con residencia rural (celda a) (21%).

Por otro lado, si se contempla la residencia de los trabajadores, se observa que los trabajadores asalariados con residencia rural que trabajan en cualquier rama de la economía (celdas a+b) disminuyen levemente: de ochenta y seis mil a ochenta y dos mil trabajadores en el período. Sin embargo, esta cifra contiene dos movimientos divergentes: el decrecimiento de los trabajadores asalariados agrícolas con residencia rural (celda a), y el incremento de los trabajadores asalariados de las demás ramas de la economía pero que tienen residencia rural (celda b). La conclusión puede ser similar a la del párrafo anterior: los trabajadores asalariados con residencia rural que no pueden ser absorbidos por la agricultura se desplazan a trabajos en otras ramas de la economía manteniendo la residencia rural.

#### Cuadro 5

Trabajadores asalariados por rama de actividad según área de residencia 1985-1996

	<i>1985</i>			<i>1996</i>		
	<i>Rama 1</i>	<i>Demás Ramas</i>	<i>Total</i>	<i>Rama 1</i>	<i>Demás Ramas</i>	<i>Total</i>
Residencia Rural	57.732 61%	28.709 6%	86.502 15%	45.666 62%	37.295 6%	82.961 12%
Residencia Urbana	36.935 39%	462.755 94%	499.729 85%	28.368 38%	600.398 94%	628.766 88%
<b>TOTAL</b>	<b>94.667</b> <b>100%</b>	<b>491.464</b> <b>100%</b>	<b>586.331</b> <b>100%</b>	<b>74.034</b> <b>100%</b>	<b>637.693</b> <b>100%</b>	<b>711.727</b> <b>100%</b>

Fuente: Dirección General de Estadísticas y Censos, VI Censo de Población y IV de Viviendas 1985. Instituto Nacional de Estadística, VII Censo General de Población, III de Hogares y V de Viviendas 1996.

En resumen, del análisis de los dos cuadros se desprende que en el período intercensal la característica distintiva ha sido la incapacidad del sector agropecuario para proporcionar

ocupación y empleo. Aquellos trabajadores con residencia rural que no encuentran ocupación tienden a ocuparse en las otras ramas de la economía sin cambiar de residencia. Esto es entendible en la medida en que la vivienda rural les permite disminuir los costos de reproducción de la unidad doméstica, que percibirá tanto los ingresos provenientes de las ocupaciones no agrícolas como aquellos provenientes de la posibilidad de producir alimentos en el propio medio rural, al mismo tiempo que se ahorran los costos de una vivienda urbana. Esta situación se ve facilitada por la mejoría en los medios de transporte y comunicación en las áreas rurales. Por otro lado, se percibe que aquellos que en 1985 tenían residencia urbana pero estaban activos en la agricultura, al disminuir la demanda de trabajadores de este sector se moverán con mayor facilidad hacia otras ramas, permaneciendo en las ciudades.<sup>7</sup>

En otro aparte del mismo texto, Pineiros trae a colación las categorías cómo tradicionalmente se ha definido lo rural por parte de los estudiosos del tema. La mayor parte de los esfuerzos por definir la **ruralidad** provienen de los sociólogos rurales preocupados por recortar y precisar las particularidades de su objeto de estudio. En general, la mayor parte de ellos son tributarios de una temprana clasificación que elaboraron Sorokin y Zimmermann (1929). Solari (1958) la retoma en su obra Sociología Rural Nacional, y la adapta a las condiciones del Uruguay. La **ruralidad** es definida por oposición a lo urbano sobre la base de nueve categorías.

1. La ocupación: "...la sociedad rural está compuesta por individuos activamente alistados en una actividad agrícola como explotación y cultivo de plantas y animales..." (p. 32).
2. Las diferencias ambientales: "...el habitante rural está mucho más expuesto a las condiciones del medio físico y a las variaciones de esas condiciones y en un contacto mucho más estrecho con la naturaleza..." (p. 33). El trabajador rural no controla las fuerzas de la naturaleza, y debe más bien adaptarse a ellas.
3. Las comunidades agrícolas son de volumen reducido: cuanto mayor sea el volumen de la comunidad, menos cantidad de gente estará vinculada a las tareas rurales.
4. La densidad de población en el medio rural es baja como consecuencia de la ocupación extensiva del territorio que hacen las actividades productivas rurales.
5. Las comunidades rurales son más homogéneas en sus características psicosociales que las comunidades urbanas.
6. La movilidad social es menor en el campo que en la ciudad.
7. Las diferencias entre los estratos sociales en el medio rural son menores que en el medio urbano.
8. La frecuencia en la interacción social es menor en el campo que en la ciudad.

---

<sup>7</sup> Ibid

## 9. Las comunidades rurales tienen mayor solidaridad social que las urbanas.

Estudios y autores posteriores han cuestionado seriamente algunas de estas características. Hoy sabemos que las distancias entre los estratos sociales (al menos en el campo de América Latina) son tantas o aún mayores que en las sociedades urbanas. La solidaridad interna en las comunidades rurales también se ha cuestionado a partir de la comprensión de que éstas están tensionadas y cruzadas por antagonismos de grupos, de familias y de interés. Mas aún, estudios de pequeñas comunidades en el contexto de grandes ciudades han encontrado fuertes lazos de solidaridad interna.

Por su parte, Howard Newby (1983), al realizar su conocida revisión del estado de la Sociología Rural "institucionalizada", hacía notar que "...lo rural es una categoría empírica y no sociológica..." (Newby, 1983:20), y que las sociedades rurales pueden ser definidas como las que existen "...en localidades geográficas donde el tamaño y la densidad de población sean relativamente pequeños..." (Newby, 1983:21).

García Sanz (1997) destaca que en realidad son tres las características que se deberían tomar en cuenta para definir la **ruralidad**: a) la cuestión demográfica, es decir del volumen y la densidad de población; b) la cuestión de la actividad (el trabajo) de la población rural; c) la cuestión de la cultura rural.”<sup>8</sup>

Pineires explica las razones para que se hayan dado todas éstas modificaciones en el campo, en las zonas rurales, en la tenencia y de la tierra y su uso “Sin embargo, no es posible abordar la discusión sobre la "**ruralidad**" en América Latina sin hacer referencia a los cambios que están ocurriendo a nivel de las estructuras agrarias. Hoy el capitalismo ha penetrado plenamente en el agro de la mayoría de los países del continente, siendo el modo de producción hegemónico, a través de la generación de cadenas y complejos agroindustriales. Esto ha llevado a la emergencia de una clase de empresarios agrarios integrados a los complejos, con ocupación de mano de obra asalariada, junto con productores familiares y campesinos que también lograron integrarse. Sin embargo, esta estructura hegemónica convive con otra conformada por empresarios latifundistas, campesinos no integrados que producen para los mercados locales, trabajadores excluidos y sin tierra que alternan entre trabajos rurales y urbanos y la desocupación, viviendo en condiciones de extrema pobreza (Piñeiro, 1995).

Más aún, el agro no es ajeno a los procesos de globalización del capital que son los signos de nuestros tiempos. Como hace notar Ianni (1997), "...En escala creciente y en el ámbito mundial, las corporaciones transnacionales del sector agropecuario, de la agroindustria o del agribusiness, inducen, organizan o determinan completamente la producción y la comercialización de mercaderías destinadas a la alimentación de pueblos y multitudes. (...) La revolución que la globalización del capitalismo está provocando en el mundo agrario transfigura el modo de vida en el campo, en sus formas de organización del trabajo y la producción, en sus matrices e ideas socioculturales, en sus significados políticos..." (p. 46. Traducción nuestra).

---

<sup>8</sup> Ibid

Son estas transformaciones las que disuelven las fronteras entre el mundo rural y el urbano, aquellas que los sociólogos rurales se habían esforzado en definir y delimitar como forma de circunscribir su objeto de estudio. En el mundo actual, y más aún en el futuro, los límites entre lo rural y lo urbano se volverán cada vez más difusos.<sup>9</sup>

Las razones arriba esbozadas por Pineires, para el cambio en los conceptos de ruralidad, son ampliadas y expuestas con lujo por Miguel Teubal en su artículo denominado Globalización y **nueva ruralidad** en América Latina. El autor primero hace una explicación de lo que significa la globalización

*"...En un mundo en el que rápidamente se hacen evidentes los límites de los paradigmas industriales estamos redescubriendo el hecho histórico de que el control de la tierra y de los alimentos ha sido un elemento fundamental de la ecuación política, tanto dentro y entre estados, por una parte, como mediante la construcción y reconstrucción de las dietas, por la otra. El pasaje a lo largo de este siglo de la cuestión de la tenencia de la tierra (la cuestión agraria clásica) a las cuestiones alimentarias y verdes aparece recurrente. O sea, que los movimientos globales que resisten el ideal autoregulado del mercado impulsado por las corporaciones, procuran reintegrar estas dos cuestiones que históricamente fueron separadas entre sí..."*

*McMichael, Phillip, "The agrarian question revisited on a global scale", preparado para la Conferencia Internacional sobre la Cuestión Agraria, Wageningen, mayo de 1995.*

Desde comienzos de los años 1970, tras la crisis de las instituciones de Bretton Woods, la globalización, denominada en aquel entonces como el proceso de internacionalización del capital, adquiere una **nueva** entidad. Quizás porque desde entonces se perfila, según numerosos trabajos, una **nueva** etapa en la evolución del capitalismo mundial. Según Chesnais (1994: 14) el concepto de globalización comenzó a ser utilizado en los años 1980 en los cursos de administración de empresas de las universidades norteamericanas. El término ganó una expresión mundial –fue mundializado– a partir de su utilización por parte de la prensa empresarial y financiera de Gran Bretaña. Desde entonces se han multiplicado los trabajos sobre los procesos de globalización, poniéndose en evidencia que se trata de un concepto complejo y multifacético.

Según Glyn y Sutcliffe los procesos de globalización describen la expansión de las relaciones capitalistas de "mercado", o sea, la creciente mercantilización de numerosas esferas de la actividad económica, social y cultural que anteriormente no estaban incorporadas a él. Asimismo, refiere a una serie de procesos que contribuyen a la integración de las diversas partes de la economía mundial en aras de la constitución de un auténtico "mercado mundial". Ese mercado es "...más global, más interdependiente, y más abierto en cuanto a sus conexiones macroeconómicas mediante la integración de los patrones de producción y de consumo que surgen de una ramificación creciente de la división internacional del trabajo, la interacción de los mercados nacionales de bienes y servicios, de capitales, divisas y trabajo, y mediante la organización transnacional de la

---

<sup>9</sup> Ibid

producción en el interior de las firmas..." (Bromley, 1996: 3 citando a Glyn y Sutcliffe, 1992).

Cabe señalar la importancia que asumen las grandes empresas transnacionales en estos procesos de constitución y consolidación del mercado mundial. La globalización también se remite a una **nueva** etapa en la evolución del sistema capitalista mundial, una etapa en la que el Estado nacional aparece perdiendo relevancia frente al Estado transnacional (McMichael y Myhre, 1991), y a un nuevo discurso o proyecto inherente a estos grandes intereses transnacionales o transnacionalizados que ha sido descrito como formando parte del "pensamiento único" (Ramonet, 1995).<sup>10</sup>

A continuación Teubal trabaja la influencia de los procesos de globalización sobre la problemática agraria y agroalimentaria de América Latina y la forma en que inciden sobre lo que se ha denominado la "**nueva ruralidad**."

“Nos proponemos señalar algunas de las transformaciones que se han operado en el sector agropecuario y el sistema agroalimentario mundial, y su incidencia sobre el medio rural latinoamericano. En este contexto nos preguntamos acerca de las nuevas modalidades que asume la cuestión agraria en la era actual. También nos preguntamos acerca del nuevo papel que asume el agro en el marco del proceso de globalización, contrastándolo con el que habría tenido en los primeros años de la postguerra.

#### Globalización y el sistema agroalimentario mundial

En décadas recientes la cuestión agraria cobró una **nueva** entidad en América Latina, enmarcada en estos procesos de globalización y de ajustes estructurales que la acompañaron. Muchos de los fenómenos que se manifiestan en la actualidad en el medio rural latinoamericano pueden relacionarse con la naturaleza de dichos procesos y con algunas de sus consecuencias. Entre ellos se destaca la exclusión social que estarían generando. En efecto, muchos de los fenómenos que se agudizaron en estas décadas reflejan la intensificación del dominio del capital sobre el agro en el marco de un proceso capitalista crecientemente globalizado: la difusión creciente del trabajo asalariado; la precarización del empleo rural; la multiocupación; la expulsión de medianos y pequeños productores del sector; las continuas migraciones campo-ciudad o a través de las fronteras; la creciente orientación de la producción agropecuaria hacia los mercados; la articulación de los productores agrarios a complejos agroindustriales en los que predominan las decisiones de núcleos de poder vinculados a grandes empresas transnacionales o transnacionalizados; la conformación en algunos países de los denominados pool de

---

<sup>10</sup> TEUBAL, Miguel. **Globalización y nueva ruralidad en América Latina**. En publicación: *Una nueva ruralidad en América Latina?*. Norma Giarracca. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2001. ISBN: 950-9231-58-4  
Acceso al texto completo: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/rural/teubal.pdf>

siembra, etc. Todos estos factores pueden ser relacionados con procesos de globalización y con procesos tecnológicos asociados a ellos, incidiendo sobre la exclusión social en el medio rural y afectando así a la mayoría de los productores y trabajadores rurales, sean éstos medianos y pequeños productores, campesinos o campesinos y trabajadores sin tierra, incluyendo a los trabajadores y medianos y pequeños propietarios no agropecuarios del medio rural.

En el otro polo del proceso se manifiesta la importancia creciente que asumen los complejos agroindustriales comandados por grandes corporaciones transnacionales o transnacionalizadas que se vinculan con el comercio mundial de productos agropecuarios, la provisión de insumos y tecnología agropecuaria, el procesamiento industrial y la distribución final de alimentos, y la difusión de los pool de siembra y/u otros mecanismos financieros que inciden sobre el quehacer agropecuario. La mayor concentración de la tierra, la consolidación de un nuevo latifundismo en el medio rural relacionado con el capital financiero y agroindustrial, la mayor concentración del capital en los diversos sectores que integran los sistemas agroalimentarios de los países latinoamericanos, la provisión de nuevos insumos y tecnología agropecuaria, la transnacionalización de partes importantes del sistema agroindustrial al que se asocia el medio rural, y la estrecha articulación y creciente integración vertical en el interior de importantes complejos agroindustriales, son asimismo fenómenos que pueden relacionarse con los procesos de globalización en ciernes. En los años '70 los cambios en el panorama mundial incidieron significativamente sobre el sector agropecuario de los países del tercer mundo en general, y en particular de los países latinoamericanos. Diversos estudios señalan que en ese período se hizo manifiesto un cambio de estrategia de los EE.UU. en relación con el comercio de productos agropecuarios. Por una parte, ese país dio impulso a sus exportaciones cerealeras, oleaginosas y de otros productos agropecuarios y agroindustriales a la economía mundial, pero esencialmente a las de productos de bajo valor agregado en términos generales. Como consecuencia la ayuda alimentaria provista anteriormente por el programa PL 480 fue sustituida por exportaciones de cereales. Esta expansión de las exportaciones cerealeras de los EE.UU., que alcanza un pico a comienzos de 1980, cuando el país llegó a controlar aproximadamente el 60% del mercado cerealero mundial, se produce en gran medida a costa de la creciente dependencia cerealera externa de la mayoría de los países del Tercer Mundo (Teubal, 1987; Teubal, 1995; McMichael, 1995). Como contrapartida, los EE.UU. promueven exportaciones de alto valor agregado, desde el Sur hacia el Norte, en consonancia con algunas de las tendencias de la denominada revolución verde, una estrategia que servía a intereses financieros mundiales por cuanto permitía a los países del Sur acumular las divisas necesarias para el pago de los servicios de sus respectivas deudas externas. Asimismo, en los años '70, frente a la dependencia alimentaria externa de los países del tercer mundo, fueron concitados una serie de proyectos tendientes a promover la autosuficiencia alimentaria.

Sin embargo, cuando bajo la égida del "reaganismo" en los años 1980 se produce la desregulación de una serie de industrias y se promueve la Ronda Uruguay como un "...vehículo para consolidar la política agraria y alimentaria estadounidense..."<sup>1</sup>, estas medidas también habrían de servir para la remoción de las barreras al comercio exterior y los subsidios agropecuarios en gran parte del Tercer Mundo tal como eran reclamados por las corporaciones agroindustriales en plena expansión. Se trataba de una política deliberada.

McMichael cita al Secretario de Agricultura de los EE.UU, John Block, quien en 1986 expresaba: "El empuje por parte de algunos países en vías de desarrollo de ser más autosuficientes en materia alimentaria es reminiscente de épocas pasadas. Estos países podrían ahorrar dinero importando más alimentos de los EE.UU. Los EE.UU. han utilizado al Banco Mundial para sostener esta política, han incluso obligado a países a dismantelar sus programas de apoyo agropecuario como una condición necesaria para la obtención de préstamos, tal como fuera el caso del apoyo que daba el gobierno de Marruecos a sus agricultores" (McMichael, 1995: 8). Es útil ubicar en este contexto la problemática del GATT y de la Ronda Uruguay.

En los años de la segunda postguerra, las grandes corporaciones adquieren un nuevo cariz relacionado con el comercio y la producción mundial de productos agroindustriales, la inversión extranjera y otros aspectos financieros y especulativos inherentes a los procesos de globalización. Los EE.UU. y Europa emergen como potencias agropecuarias y agroindustriales en el panorama económico internacional, con dificultades para colocar sus excedentes alimenticios en la economía mundial. Tras la aplicación de diversos mecanismos de ayuda alimentaria que caracterizaron a la política agraria de los países centrales en los primeros años de la postguerra, en la década de 1970, los EE.UU. y Europa habrían de dar cabida a las exportaciones de sus productos agroindustriales a la economía mundial, incluyendo a los países del Tercer Mundo, y sustituyendo de ese modo la anterior "ayuda" por exportaciones efectivas. Como consecuencia crece la dependencia alimentaria de los países del Tercer Mundo, incluyendo la dependencia cerealera, de la mayoría de los países latinoamericanos, siendo los cereales los alimentos básicos por excelencia de consumo popular masivo. Este proceso ha sido vinculado con la creciente descampesinización operada en el agro latinoamericano (Teubal, 1995: caps. 2 y 3). Grandes empresas agroindustriales transnacionales incidieron sobre las políticas que influyen en el comercio exterior de productos de origen agropecuario, expandiendo de este modo sus esferas de influencia hacia múltiples países del Tercer Mundo y de la economía mundial. En la actualidad, grandes corporaciones transnacionales agroindustriales (CTA) dominan una parte importante del comercio mundial de los productos agropecuarios. Seis corporaciones comercializan el 85% del comercio mundial de granos –Cargill (EE.UU.), Continental (EE.UU.), Mitsui (Japón), Louis Dreyfus (Francia), André/Garnac (Suiza) y Bunge y Born (Brasil); quince corporaciones controlan entre el 85% y el 90% del comercio algodónero; ocho corporaciones responden por el 55% al 60% del comercio mundial del café; siete empresas comercializan el 90% del té consumido en el mundo occidental; tres empresas dominan 80% del comercio de bananas; otras tres empresas dominan el 83% del comercio de la cocoa; cinco firmas compran el 70% del tabaco en rama.

El comercio mundial de productos alimentarios y no alimentarios de origen agropecuario aumentó de 65 mil millones de dólares en 1972 a más de 500 mil millones en 1997. Si bien contribuyó al surgimiento y fortalecimiento de importantes corporaciones transnacionales, no necesariamente cooperó para mejorar las condiciones de vida de millones de medianos y pequeños productores y trabajadores rurales del Tercer Mundo. La creciente liberalización del comercio mundial de productos agropecuarios bajo los auspicios del GATT y la OMC ha contribuido a mejorar las ganancias de las grandes empresas, pero no necesariamente la situación de los más pobres del medio rural (Madeley, 1999: 36-38). La división internacional del trabajo en materia agroalimentaria fue modificándose

sustancialmente. A los tradicionales productos de exportación de los países del Tercer Mundo se agrega una serie de nuevos productos de exportación. Los campesinos y productores agropecuarios de América Latina tradicionalmente cultivaban frutas y legumbres para el autoconsumo o para mercados locales y/o nacionales. Sin embargo, en años recientes éstos se transformaron en importantes productos de exportación, impulsados por las grandes corporaciones agroindustriales. En muchos casos las exportaciones no tradicionales reemplazaron la producción de alimentos básicos, generándose escaseces y alzas de sus precios, afectando de este modo a la población más pobre de la comunidad. Asimismo se han generado importantes problemas de salud y ambientales como consecuencia de la utilización masiva de agroquímicos, en particular de pesticidas, muchos de ellos prohibidos en los países altamente industrializados.

Durante la década de 1990 crecieron significativamente las exportaciones de hortalizas de América Latina a los EE.UU. Se trata de un proceso impulsado por los gobiernos de los países centrales y las CTA tendiente a la generación de las divisas necesarias para poder seguir pagando los servicios de las respectivas deudas externas, creadas en muchos casos a raíz de las caídas de los precios de los tradicionales productos de exportación de la región. En efecto, frente a la caída de los precios del café, la banana, el azúcar y el algodón que se produce en los '80, los gobiernos locales fueron inducidos a reemplazar estas exportaciones tradicionales por otras de alto valor agregado, por ejemplo, mangos, kiwis, flores y otras frutas y hortalizas.

Las agencias internacionales, en particular el Banco Mundial, promovieron estas exportaciones no tradicionales en el marco de las políticas de liberalización del comercio y ajustes estructurales. Se trata de una política "...que provee a los compradores norteamericanos una oferta continua a lo largo del año de frutas, hortalizas y flores, aunque cause severos problemas a los pobres de América Latina..." (Madeley, 1999: 64). Si bien se trata de productos que todavía representan una proporción ínfima de las exportaciones totales de los países latinoamericanos, tienen altos precios y generan un alto valor agregado. Entre 1985 y 1992 el valor de las exportaciones no tradicionales de América del Sur (excluyendo al Brasil) aumentó 48%, mientras que en Centroamérica aumentó 17,2%. El rubro de exportación "trabajo intensivo" contribuyó a la generación de empleo, especialmente femenino, incidiendo asimismo sobre el auge de actividades conexas tales como el transporte, el empaque y la comercialización de estos productos. Sin embargo, los éxitos de mercado de estas exportaciones no siempre fueron acompañados por los correspondientes beneficios sociales. Cabe contabilizar los "...costos en materia de salud de los trabajadores, una distribución inequitativa de los beneficios económicos, y la degradación ambiental generadas en muchos de los países exportadores..." (Thrupp et al, 1995). Asimismo, en muchos casos estos nuevos productos de exportación afectaron la producción de alimentos básicos de consumo popular masivo, y desplazaron a grandes contingentes de campesinos, pequeños productores agropecuarios y trabajadores del medio rural.

El famoso "modelo chileno" se basó en esta estrategia durante muchos años. Desde 1980 a esta parte, las exportaciones de nuevos y viejos productos agropecuarios chilenos aumentaron sustancialmente. Las exportaciones de porotos aumentaron más rápidamente que su producción orientada al mercado local. Si bien en 1980 Chile exportaba una



cantidad de porotos igual a la consumida internamente, en 1990 esas exportaciones triplicaban el consumo local, alcanzando 55 mil toneladas frente a 20 mil toneladas orientadas al mercado interno. En términos generales, entre 1989 y 1993 la superficie destinada a la producción de alimentos básicos bajó en un 30%. Estos cultivos fueron sustituidos por otros de exportación, básicamente frutas y flores. El comercio exterior estuvo dominado por grandes empresas, pertenecientes a tres de las cuatro corporaciones transnacionales más importantes. En este contexto fueron afectados los pequeños productores agropecuarios y campesinos, resultando muchos de ellos desplazados del sector al no disponer de los recursos necesarios para poder realizar las inversiones que la **nueva** producción requería.

También fueron impulsados nuevos productos de exportación en otros países latinoamericanos. Brasil y Argentina son considerados "nuevos países agropecuarios" debido fundamentalmente a sus exportaciones de soja y de otros productos oleaginosos (por ejemplo, el girasol, en el caso argentino). México y los países centroamericanos también han aumentado sus exportaciones de hortalizas a los EE.UU, especialmente el tomate, que representa en la actualidad casi la mitad de las remesas mexicanas de hortalizas. Estos cambios en las exportaciones de la región reflejan cambios más profundos. Por una parte, los protagonistas de importancia, los principales beneficiarios de estas nuevas exportaciones, son grandes inversores, compañías extranjeras y distribuidoras. Las grandes empresas han acumulado tierra utilizada en la producción exportable, mientras que los productores más pobres han sido desplazados del mercado u obligados a asentarse en tierras marginales (Thupp et al, 1995), o bien han perdido su autonomía, debiendo articularse a grandes complejos agroindustriales para poder sobrevivir.

Asimismo, los apoyos que tradicionalmente realizaban los gobiernos de muchos países latinoamericanos en favor de la producción de alimentos básicos cayeron estrepitosamente y fueron sustituidos por nuevos apoyos a productos de exportación. Hubo también un cambio en la orientación dada a la investigación científica en materia agropecuaria. Si bien en 1980 casi el 90% de los fondos disponibles para la investigación agropecuaria se utilizaba en investigaciones que tenían que ver con la producción de alimentos básicos, en la actualidad sólo el 20% se destina a éstos: el remanente se orienta a investigaciones destinadas a la producción agropecuaria exportable. Han cambiado las prioridades en materia agropecuaria: la tierra, vista tradicionalmente como un recurso que debía ser utilizado para la producción de alimentos básicos, se destina cada vez más a la producción agropecuaria exportable capaz de generar los recursos requeridos por el país para pagar los servicios de su deuda externa. En algunos países ya no se investigan problemas vinculados con las necesidades de los medianos y pequeños productores y campesinos agropecuarios. Estos también se han visto obligados a orientar su producción hacia nuevos cultivos o producción exportable.

Estos cambios en la producción agropecuaria han traído aparejadas otras consecuencias negativas. Los nuevos cultivos requieren la utilización masiva de nuevos pesticidas en cantidades mucho mayores a las requeridas por la producción de cultivos tradicionales. Sea por el mal manejo en el uso de estos pesticidas y de otros agroquímicos o por sus características intrínsecas, estos factores han incidido sobre la aparición de nuevas pestes, la difusión de nuevos virus y el deterioro creciente del medio ambiente. La expansión de la

producción de hortalizas ha resultado en la aparición de nuevos problemas virales: miles de hectáreas plantadas con porotos tuvieron que ser abandonadas debido a la incidencia de nuevos virus. Como consecuencia en muchos países cayó significativamente su producción, en gran medida debido a este factor. Se trata de un problema que también en cierto modo afecta a la soja (Madeley, 1999: 67)

La producción de nuevas frutas y hortalizas, y la utilización masiva de agroquímicos que ello requiere, también inciden sobre la salud de los trabajadores. Asimismo se generan nuevas incertidumbres dada la gran volatilidad de los precios de exportación, y las exportaciones de estos productos a los EE.UU. se encuentran con estándares sanitarios muchas veces difíciles de sobrellevar. La situación también afecta a otros cultivos, como por ejemplo aquellos producidos con semillas transgénicas. Tanto la Comunidad Europea como el Brasil limitan las importaciones de maíz producido en base a semillas transgénicas, lo cual afecta muy especialmente a los productores agropecuarios argentinos. Las grandes corporaciones agroindustriales también inciden sobre la producción mundial de productos agropecuarios a través de la provisión de insumos y el procesamiento industrial de la producción agropecuaria. Podría decirse que fue consolidándose a escala mundial un sistema agroalimentario dominado en gran medida por estas grandes corporaciones transnacionales agroindustriales (CTA). Son grandes corporaciones las que dominan el mercado mundial de diversos tipos de insumos –semillas, fertilizantes y pesticidas– que venden a los productores agropecuarios de todo el mundo. En años recientes incluso se han patentado nuevos cultivos o variedades de cultivos, estando estas empresas involucradas en la investigación en ingeniería genética y la crianza de nuevas plantas y animales. Como consecuencia, dominan gran parte de la producción y el comercio de determinados insumos agropecuarios, o sea de ciertos insumos químicos y semillas. Por otra parte tienen incidencia sobre la producción de alimentos procesados y la consolidación y difusión de marcas alimentarias mundiales y nuevos productos procesados: lácteos, jugos de naranjas, etc. También venden servicios vinculados con la aplicación de semillas híbridas e impulsan nuevas prácticas de manejo agropecuario y, en forma creciente, un número reducido de empresas está vinculado con la producción, difusión y venta de las denominadas semillas transgénicas. Como consecuencia, podría decirse que en esta etapa en la evolución del capitalismo se ha ido consolidando un sistema agroindustrial mundial, dominado por grandes corporaciones transnacionales agroindustriales que operan en la provisión de insumos y tecnología, procesan productos de origen agropecuario, comercializan internacionalmente esta producción, y realizan gran parte de la investigación de punta en materia agropecuaria.

Según Madeley, es tal el poder que han acumulado las grandes corporaciones agroindustriales transnacionales, que "...la política agropecuaria y alimentaria está en peligro de estar concentrada bajo su control..." (1999: 26). El mercado mundial de agroquímicos representaba ventas por 32 mil millones de dólares en 1997. Entre las principales corporaciones mundiales involucradas en este sector se encuentran Novartis (que surge de la fusión de Ciba y Sandoz), Zeneca (anteriormente formaba parte de ICI), AgroEvo (por efecto de la fusión de Hoechst y Schering), Du Pont, Bayer y Monsanto. La elaboración de semillas, que representa un mercado que mueve 13 mil millones de dólares por año, es una de las áreas agroindustriales que rápidamente va concentrándose. Se caracteriza por ser un mercado en el cual también las principales

empresas químicas tienen fuertes intereses. A partir de la revolución verde de la década de 1960, muchas grandes empresas químicas transnacionales comenzaron a comprar las pequeñas empresas familiares que operaban en muchos países del mundo. Si bien en 1980 la FAO señalaba la existencia de más de siete mil fuentes de semillas públicas y privadas a escala mundial, entre 1985 y 1990, y en forma plena en los '90, se producen compras masivas de pequeñas empresas por parte de las grandes empresas semilleras transnacionales. Entre 1985 y 1990 las grandes corporaciones adquieren seiscientos treinta empresas vinculadas a la actividad semillera de todo el mundo, y en los '90 se produce otro auge de compras y fusiones empresariales en este campo. En 1998 se estimaba que operaban en el mundo mil quinientas empresas semilleras, veinticuatro de las cuales dominaban la mitad del mercado semillero comercial mundial. En los países en vías de desarrollo, el 34% del mercado de semillas de maíz está en manos de empresas transnacionales. En 1997 las principales empresas semilleras mundiales incluían a Pioneer, Jo-Bred (EE.UU.), Novartis, Limagrain (Francia), Avanta (Holanda), Cargill, AgroEvo, y Dekalb Plant Genetics (EE.UU.) que pertenece en un 40% a Monsanto y a Takii (Japón). Existe una tendencia a combinar la venta de semillas y agroquímicos, incluso en una misma semilla. La integración de estas tecnologías duales en un mismo paquete tecnológico le permite a la empresa vender más semillas y más agroquímicos, creándose de este modo un mercado doble. Asimismo, en muchos casos existen los mismos canales de distribución tanto para los agroquímicos como para las semillas. Vemos así que la venta de la semilla al productor lo induce también a comprar los agroquímicos que la acompañan. Estas tendencias tuvieron asimismo sus contras. Los productores agropecuarios tradicionalmente ahorraban y producían su propia semilla. En la actualidad dependen cada vez más de la semilla que les vende la gran empresa agroindustrial, la cual generalmente es un híbrido que no se reproduce fácilmente, obligando al productor a comprarla año tras año en forma permanente. De allí un elemento que disminuye continuamente su autonomía relativa.

Estas tendencias también contribuyeron a que se perdiera significativamente la diversidad genética en el globo terráqueo. Según la FAO, a lo largo del siglo XX se han perdido las tres cuartas partes de las especies vegetales que habitaban la tierra. Este factor es vital para el mantenimiento de la seguridad alimentaria y agropecuaria. Según la FAO, en más de ochenta países, la difusión de la agricultura moderna y comercializada, y la introducción de nuevas variedades, se consideran como los principales factores que han contribuido a la pérdida de sus recursos genéticos vegetales (Madeley, 1999: 28-29). Las grandes corporaciones semilleras están también patentando plantas, animales y semillas que históricamente fueron utilizados por los productores agropecuarios locales. Las CTA no sólo contribuyen a la pérdida de la biodiversidad en el mundo: mediante el patentamiento de semillas, también están obligando a los productores agropecuarios a depender de ellos en forma creciente, contribuyendo significativamente a la pérdida de su autonomía. Esta situación se da en forma significativa en América Latina. La pérdida de los "derechos" que sobreviene como consecuencia del patentamiento que realizan las grandes empresas, incluso de cultivos utilizados por centurias por los productores nativos, limita para esos productores el desarrollo de sus propias semillas y, en última instancia, de "su derecho de supervivencia".

"...Las comunidades de los países en vías de desarrollo están en peligro de tornarse dependientes de fuentes externas de semillas y de los productos químicos que requieren

para su crecimiento y para protegerlos. La autonomía alimentaria se torna cada vez más difícil. Aún si la diversidad genética fuese salvada, no quedaría garantizada la autonomía ni el desarrollo. No obstante, la pérdida de la diversidad genética reduce las opciones de los productores agropecuarios y promueve su dependencia..." (Madeley, 1999: 31).

Las grandes CTA también dominan una parte apreciable del procesamiento y la distribución final de alimentos a escala mundial. Entre las estrategias que utilizan para acrecentar su participación en los diversos mercados en que operan se encuentran mecanismos para aumentar la concentración y centralización horizontal del capital en ramas industriales definidas, la creciente integración vertical de la producción, la conformación de conglomerados (o sea, la expansión de estas empresas hacia actividades no necesariamente vinculadas con su producción tradicional) y, por último, estrategias de globalización que involucran la difusión de su actividad hacia múltiples áreas geográficas y países. En este sentido son empresas que ocupan un lugar estratégico en el sistema agroalimentario y agroindustrial mundial frente a infinidad de productores agropecuarios y consumidores.

En términos generales, las actuales CTA comenzaron siendo empresas relativamente pequeñas vinculadas con mercados locales. A los efectos de aumentar su rentabilidad, comenzaron a expandirse hacia otras regiones geográficas. Esta expansión involucró la construcción de nuevas facilidades productivas, la adquisición de empresas y la fusión empresarial. Ya a comienzos de siglo en los EE.UU. se había logrado un alto grado de concentración en algunas ramas industriales. Por ejemplo, la faena y el procesamiento de cerdos y carne vacuna eran dominados por las empresas Wilson, Armour y Swift. Con el andar de los años Swift y Armour fueron adquiridas por ConAgra, que también se hizo cargo de Miller y Monfort. En la actualidad, las cuatro empresas procesadoras más importantes de sus respectivos sectores dominan el 87% de la faena de carne vacuna en los EE.UU.: IBP, ConAgra (Armour, Swift, Monfort, Miller), Cargill (Excel) y Farmland Industries (National Beef); el 60% de la de cerdos (Smithfield, IBP, ConAgra, Cargill); el 55% de la faena de pollos (Tyson-Foods, Gold Kist, Perdue Farms, ConAgra); y el 73% de la faena de cordero (Conagra, Superior Packing, High Country). En otras áreas agroindustriales de los EE.UU. el grado de concentración es semejante: en el sector molinero las empresas Archer Daniels Midland, ConAgra, Cargill y Cereal Food Processors dominan el 62% del mercado; en lo que respecta al procesamiento de la soja, Archer Daniels Midland, Cargill, Bunge y Ag Processors participan con el 76% del mercado.

En el Medio Oeste de los EE.UU., las cuatro firmas agroindustriales más importantes dominan más del 40% del procesamiento de todos los productos agropecuarios de la región. El control oligopólico de estas empresas les otorga "...una influencia desproporcionada sobre la calidad, cantidad, tipo, localización y precios de la producción, y sobre el conjunto del sistema alimentario. La única etapa en la cual un conjunto de firmas se equipara al poder económico de las procesadoras es a nivel minorista, en donde también se da una gran concentración horizontal..." (Heffernan, 1998: 51). En efecto, aquello que se describe para la etapa del procesamiento industrial se repite en forma significativa a nivel de la distribución final de productos alimenticios, en donde el supermercadismo se expande a pasos agigantados a escala mundial.

No cabe duda de que las grandes empresas tienen una serie de ventajas que les permiten dominar los mercados mundiales y posicionarse en ellos mucho mejor que las medianas y pequeñas empresas. No sólo se trata de la posibilidad de disponer de fuentes financieras, de financiamientos cruzados para diversas actividades, sino también de ejercer una creciente integración vertical a lo largo de las respectivas cadenas agroindustriales. Por ejemplo, una firma como Cargill no sólo tiene una participación importante a nivel de la faena y el procesamiento de diversos tipos de carnes; también es una importante comercializadora de granos y alimentos balanceados, que en los EE.UU. y en otros países centrales constituyen la materia prima básica del complejo cárnico. Otro ejemplo lo constituye ConAgra: tal como señalamos más arriba, no sólo tiene intereses en el procesamiento de carnes, cereales y oleaginosas de todo tipo, siendo además el principal productor mundial de pavos y el segundo productor de aves; entre otras actividades, también posee cien silos para granos, dos mil vagones de ferrocarril y mil cien barcas para el transporte de sus productos. Produce sus propios alimentos balanceados, y es dueña de una serie de establecimientos incubadores de pollos. También tiene intereses en etapas posteriores de la cadena agroalimentaria. Los pollos hechos pueden ser vendidos por Country Pride, y luego están los denominados "TV Dinners" y otros productos elaborados con las marcas Banquet y Beatriz Foods, todos los cuales pertenecen a ConAgra. Vemos así que una parte importante del sistema alimentario estadounidense es controlada por ConAgra. Es la segunda firma agroalimentaria más importante de los EE.UU. después de Phillip Morris, y la cuarta más importante a escala mundial, con operaciones en treinta y dos países. Estas empresas operan en una serie de países y por ende constituyen los símbolos más destacados de los procesos de globalización. Muchas se han transformado en conglomerados. Cargill, por ejemplo, no sólo es un importante procesador de carnes y granos: también procesa hierro, otros metales y productos petrolíferos. Phillip Morris, asociada fundamentalmente al tabaco y los cigarrillos, es la corporación alimentaria más importante de los EE.UU. y la segunda en importancia en el mundo en general. La monopolización creciente de los mercados y la aglomeración de las empresas se manifiesta también en lo que respecta a Mitsubishi, conocida como una de las principales automotrices del mundo, es en la actualidad también se ha transformado en una de las principales procesadoras de carnes. La creciente integración que realizan estas empresas en el marco del sistema agroalimentario mundial se manifiesta por el hecho de que Pioneer Hi-Bred, DeKalb, Mycogen y otras semilleras, que son dueñas de una serie de variedades creadas mediante el uso de biotecnologías, están constituyendo una nueva relación organizativa con empresas químicas (Novartis, Monsanto, DuPont, Dow) y con aquellas firmas que en última instancia procesan las nuevas variedades genéticamente modificadas (ConAgra, Cargill) (Heffernan, 1998: 59).

Estos son los elementos que nos permiten visualizar los procesos de globalización en los cuales están involucrados una serie de importantes actores sociales, en particular grandes empresas transnacionales agroindustriales. La concentración económica que han impulsado en décadas recientes ha sido acompañada por la correspondiente concentración del poder. Cabe preguntarse entonces qué es lo que esta situación depara a los millones de productores agropecuarios del continente americano, a los trabajadores y a vastos sectores sociales en términos del acceso a la alimentación. Un primer abordaje de esta problemática se presenta a continuación, destacando algunos de los avatares que han sustentado a la política agraria

y agroalimentaria en el continente desde los años de la postguerra a esta parte. Cambios en las políticas y procesos agroindustriales en América Latina. Hacia fines de la década de 1960 y comienzos de los años '70, el modelo o régimen de acumulación<sup>2</sup> de la postguerra, denominado fordista en los países centrales y de industrialización por sustitución de las importaciones (ISI) en América Latina, parecía llegar a su fin, o bien porque tendía a "agotarse", o porque entraba en crisis. Concluida la etapa de reconstrucción de Europa y del Japón inmediatamente después de la Segunda Guerra Mundial, el mundo capitalista desarrollado impulsó el Estado Benefactor y las políticas de tipo keynesianas como mecanismos de regulación del ciclo económico. Los regímenes equivalentes para algunos de los países de América Latina fueron los procesos y políticas de industrialización por sustitución de las importaciones (ISI), impulsados como respuesta a los efectos de la crisis de los años '30 y de las dos guerras mundiales de este siglo<sup>3</sup>.

Esos años de la postguerra fueron interpretados como la "edad de oro del capitalismo" (Hobsbawm, 1996 (1994); Marglin y Schor, 1991), entre otras razones porque en Europa y en los países capitalistas centrales se logró un desarrollo relativamente exitoso, con altas tasas de crecimiento económico, combinado con mejoras sustanciales en las condiciones de vida de las clases trabajadoras. En América Latina, en cambio, tales procesos no siempre tuvieron los mismos efectos, ya que continuaron manifestándose muchos desequilibrios y crisis sectoriales así como conflictos y luchas de numerosos movimientos sociales. No obstante ello, en muchos países de la región hubo cierto desarrollo industrial, se estimuló la formación de nuevas clases sociales –incluyendo a la clase obrera–, y se asentaron las bases de un mercado interno de consumo en los centros urbanos, lo que contribuyó al crecimiento del capitalismo agrario. "...Toda la red de sistemas de apoyo que creció junto con la industria -sistemas nacionales de transporte, sistemas bancarios y financieros, instituciones de educación e investigación- facilitó el desarrollo y la expansión de la agricultura capitalista (...) y puso a disposición de los agricultores diversas máquinas e insumos tales como fertilizantes y pesticidas que antes de las décadas de 1950 y 1960 tenían que importarse a precios muy altos..." (Burbach y Flynn, 1983: 106-107).

Durante la etapa de ISI se impulsa el proceso de modernización de la agricultura en América Latina. Se producen fuertes inversiones en infraestructuras, en apoyos tecnológicos, y en la consolidación de una serie de instituciones que regulan o promueven la actividad agropecuaria. Sin embargo se planteó la disyuntiva de si esto era suficiente y no sólo necesario para la modernización del sector, o si previa o coetáneamente era necesario algún tipo de reforma agraria que acompañara esta modernización, dado el fuerte arraigo que en la región tenían las tradicionales oligarquías terratenientes. Según de Janvry, durante la etapa de ISI las reformas agrarias en toda América Latina fueron consecuencia del "derrumbe del orden oligárquico" tras la crisis de los años '30. La pérdida de los tradicionales mercados de exportación impulsó a los gobiernos nacionales a promover un proceso de industrialización orientado al mercado interno (la ISI). La pérdida de mercados externos para los tradicionales productos de exportación obligó a las elites nacionales a promover industrias productoras tanto de "bienes salario" (aquellos demandados por los asalariados) como de "bienes de lujo" (demandados por sectores de altos ingresos) orientados hacia el mercado interno. Asimismo se captaron excedentes agropecuarios para invertirlos en la industria, al tiempo que comenzaron las migraciones

masivas del campo a la ciudad. En parte éstas habrían de aportar la mano de obra necesaria para la industria incipiente, pero también -especialmente en los países con grandes excedentes de mano de obra- se constituyeron en un factor limitante para la organización sindical de los trabajadores urbanos. En este contexto, el sector agropecuario habría de proporcionar los alimentos baratos y los requerimientos de divisas para el proceso de industrialización (de Janvry, 1981: 203). No obstante, se produjo una redistribución de ingresos hacia la emergente clase trabajadora y las clases medias. Las crisis periódicas de los balances de pagos y los procesos inflacionarios reflejaron algunas de las limitaciones de estas estrategias.

Durante la etapa de ISI adquieren un importante protagonismo los medianos y pequeños productores agropecuarios, el campesinado y, en algunos países, los trabajadores rurales. En numerosos países asumen gran importancia el movimiento campesino y la lucha por la tierra. La reforma agraria en la etapa cardenista de México (1936-1940), y las que fueron impulsadas en otros países del continente, reflejan esta tendencia. Esta lucha fue acompañada en gran medida por la eliminación de formas precapitalistas de organización del trabajo y de enclaves "latifundio minifundio".

En la Argentina de los años '40 se regularon los contratos de arrendamiento y se estableció el "Estatuto del peón". En otros países también se generaron políticas de protección a los intereses de los medianos y pequeños productores familiares (farmers o campesinos) y a los trabajadores rurales sin tierra.

En esta etapa se reafirman numerosas reformas agrarias de diferente tenor, sucedidas en muchos casos por contrarreformas agrarias. Entre las reformas agrarias impulsadas en distintos momentos históricos están las del México cardenista (1934-1940), Guatemala (1952-54), Bolivia (1952-70), Chile (1967-1973), Perú (1969-75), y aquellas que tardíamente comienzan en Centroamérica. En Nicaragua, la más importante de las políticas sandinistas, "...la que aún perdura y la que tendrá efectos irreversibles, es la reforma agraria y sus consecuencias, así como la organización campesina resultante..." (Torres Rivas, 1994). Según de Janvry (1981) algunas reformas eran de tipo junker en oposición a las de tipo farmer: constituían procesos de modernización del latifundismo, haciéndolo asequible al desarrollo capitalista (Colombia 1968, Ecuador 1964, Venezuela 1959, etc.).

En la década de 1960, como consecuencia de la Alianza para el Progreso que se configuró a modo de respuesta a la Revolución Cubana, la reforma agraria apareció legitimada en el marco del desarrollo capitalista de la época, como un mecanismo que garantizaba alguna medida tanto de justicia social como de eficiencia productiva, pero también como medio para evitar la insurgencia en el medio rural. Numerosos trabajos de la época señalan al productor familiar como el de mayor productividad en el campo y, por consiguiente, como la figura que debía ser apoyada (Domike y Barraclough, 1972). Durante esta etapa también se aplicaron medidas promocionales en apoyo al sector: subsidios, precios sostén o de garantía, y créditos especiales, muchas veces en favor de los medianos y pequeños productores. Asimismo, en muchos países se promovió la producción de alimentos básicos de consumo popular masivo, por lo general como una respuesta a la creciente dependencia alimentaria externa que comenzaba a tener vigencia junto con la desarticulación de las economías campesinas.

En Brasil, durante la etapa de ISI, incluyendo el período autoritario militar, surgían un movimiento sindical agrario e importantes programas de colonización, generalmente, aunque no siempre, mantenidos bajo la égida y el control del Estado. Entre 1985 y 1994 se expandían programas de colonización que se extendieron significativamente hacia regiones del interior. El gobierno militar enmarcó estos programas en la doctrina de la seguridad nacional, mostrando su especial preocupación por evitar la insurgencia agraria que había cobrado importancia a comienzos de los años '60 y por integrar las vastas y desconocidas regiones del interior a la economía y Estado nacionales. De allí que junto con el andamiaje de medidas tendientes a la modernización rural, especialmente en lo que concierne al crédito agrario, el Estado impulsó diferentes medidas distributivas en favor de los trabajadores rurales: medidas de seguridad social, de salud, salario social, etcétera. El Programa de Asistencia Técnica y Extensión Rural, PRORURAL, "...fue un programa que por primera vez otorgó a los trabajadores rurales la seguridad social, medidas de salud, y otros beneficios sociales (...): el programa estaba diseñado para lograr un mayor control sobre los sindicatos rurales mientras que impulsaba el crecimiento del movimiento sindical..." (Houtzager, 1998: 118).

En cierto modo, estas medidas, que también se aplicaron en otros países, podían ser compatibles con las políticas de integración que caracterizaban a la ISI, ya que medidas redistributivas en el agro en apoyo del campesinado y los medianos y pequeños productores significaban el fortalecimiento del mercado interno, considerado como de fundamental importancia para la producción industrial incipiente<sup>4</sup>. Asimismo debilitaban a las clases terratenientes tradicionales, favoreciendo (o por lo menos no siendo incompatibles con) el surgimiento de burguesías industriales en ascenso.

Hacia los años '70, en la mayoría de los países latinoamericanos comienzan cambios en las políticas agrarias que modifican sustancialmente las modalidades de funcionamiento del sector. Los ajustes estructurales empiezan a tener efectos en el sector agropecuario al potenciarse desregulaciones de todo tipo, aperturas y privatizaciones que afectan a gran parte del andamiaje institucional y empresarial desarrollado en la etapa anterior. La **nueva** política gubernamental "...basada en la privatización de la economía, la inversión extranjera y la apertura comercial...", junto con la disminución en términos reales de los subsidios y del gasto público, y el retiro del Estado en los procesos de comercialización y regulación de la actividad agropecuaria, "...pretenden crear las condiciones para transformar el capital privado nacional y extranjero en el principal agente de la reactivación del sector..." (Romero Polanco, 1995: 69-70). Esta modalidad de política que abre el campo a procesos de globalización, motorizada en muchos casos por las grandes CTA, se difunde a lo largo y a lo ancho del continente.

Entre las normas o políticas más corrientes que se adoptan se encuentra el fin de subsidios, precios sostén o de garantía, y de los créditos presuntamente "subsidiados" para el sector. Estas medidas son acompañadas por abruptas medidas de liberalización arancelaria y aperturas al exterior que en muchos casos impiden a las agriculturas nacionales competir con productos y empresas internacionales fuertemente subsidiados en sus países de origen. Como consecuencia el crédito se hace caro, y los productores agropecuarios se enfrentan con precios mucho más variables e inestables. Asimismo se reducen los recursos públicos



destinados a la asistencia técnica, la extensión, la investigación científica y tecnológica vinculada con el sector, y las inversiones en infraestructuras.

A partir de 1976 el gobierno del Brasil comenzó a disminuir los incentivos crediticios al sector agropecuario. Eliminó el crédito para las inversiones, y en la década de 1980 redujo el monto del crédito destinado al sector agropecuario a la mitad (de 250 billones de cruzeiros a 125 billones de cruzeiros) (Brumer y Tavares, 1998: 25). Sin embargo, continuaron determinadas políticas de precios mínimos, por ejemplo para la soja. Asimismo, el gobierno se comprometió a mantener los incentivos para que siguiera creciendo el sector a tasas razonables<sup>5</sup>.

En diversos países, muchos de los organismos que tradicionalmente regulaban la actividad son eliminados o se privatizan. En la Argentina, por el decreto de desregulación del año 1991, quedaron eliminados de cuajo los principales organismos que habían regulado la actividad agropecuaria desde 1930 a esta parte: la Junta Nacional de Carnes, la Junta Nacional de Granos, la Dirección Nacional del Azúcar, etcétera. La eliminación de estos organismos de control, por ejemplo de la Junta Nacional de Granos, significó que se volviera a dar a las grandes empresas exportadoras el control de las exportaciones cerealeras. Como parte de esta política se desreguló y privatizó gran parte de la estructura agroindustrial vinculada con el campo mexicano. Una serie de empresas, fideicomisos y organismos estatales fueron transferidos al sector privado. "...El saldo de la desincorporación en el medio rural apuntaló la emergencia y fortalecimiento de grandes grupos financieros nacionales y transnacionales que adquirieron las entidades públicas económicamente más redituables y con mejores perspectivas comerciales. (...) En 1989 el sector agropecuario contaba con ciento tres entidades y organismos, en 1992 cuenta con veintiséis. Los grandes grupos financieros compraron bodegas, supermercados y centros comerciales, complejos agroindustriales de granos, leche y productos pecuarios de la gigantesca paraestatal CONASUPO, plantas industriales de Fertimex, Tabamex e Inmecafé, infraestructura portuaria, laboratorios, ingenios azucareros, etcétera" (Encinas, de la Fuente, Mackinlay y Romero, 1995: 24).

Entre las medidas más "estructurales" que acompañaron a estos cambios de política, se plantea el fin de la reforma agraria. En México, la reforma del artículo 27 de la Constitución da por finalizado el reparto agrario que se venía manifestando desde la Reforma Agraria cardenista. La reforma del artículo 27 de la Constitución mexicana, "...piedra angular del pacto social entre el Estado y el sector campesino (...) busca desde la óptica oficial readecuar la estructura de tenencia de la tierra de acuerdo con las necesidades impuestas por la privatización y globalización de la economía mexicana, creando un nuevo marco jurídico más favorable para atraer inversiones en el campo, generar economías a escala y fomentar distintas formas de asociación entre el capital privado y los productores tradicionales con potencial productivo..." (Romero Polanco, 1995: 70)<sup>6</sup>. En la Argentina, en los años '70 y '80 surge un nuevo contratismo con el auge de contratos accidentales, dejándose de lado las normas atinentes a las leyes de arrendamiento promulgadas en los años '40. Asimismo comienza un período de consolidación de la gran propiedad y desaparición continua de la mediana y pequeña propiedad. En los años '90 los medianos y pequeños propietarios se encontraban en una situación difícil, atacados por la política desregulatoria del gobierno, generándose protestas y movilizaciones de diferente

tenor. Funcionarios de gobierno proclaman que es inevitable la desaparición de 200 mil productores, la mitad de los existentes en la actualidad (Giarracca y Teubal, 1995). En Brasil la situación es sustancialmente diferente en este aspecto. Desde el inicio del régimen civil en los años '80, los conflictos sociales agrarios asumen una **nueva** centralidad, influyendo significativamente sobre la Asamblea Nacional Constituyente. La **nueva** constitución nacional de 1988 incluye, entre otras, reglas referentes a la política agrícola, la política de tierras, la reforma agraria, del medio ambiente, y de la seguridad y previsión sociales. Las disposiciones constitucionales referidas a la reforma agraria fueron reglamentadas en 1993. A través de la Ley Agraria de 1993 "...fueron establecidos criterios operacionales para la reglamentación del principio de la función social de la propiedad fundiaria..." (Brumer y Tavares, 1998: 33). El movimiento más importante que en la actualidad motoriza a los trabajadores rurales es el Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra (MST).

### Reflexiones finales

La consolidación de un sistema agroalimentario mundial bajo la égida de grandes corporaciones transnacionales, conjuntamente con las políticas de liberalización y de ajuste estructural aplicables al medio rural, son factores que influyen significativamente sobre la "**nueva ruralidad**" en ciernes de América Latina. No cabe duda de que se han ido estableciendo pautas, estructuras, tendencias y nuevas formas organizativas que estarían transformando profundamente al medio rural.

Si las tendencias globalizantes a las que hacemos referencia en este artículo se mantienen, es muy probable que tal **ruralidad** resulte vaciada en forma creciente de su contenido agrario. En este sentido, las transformaciones que se manifiestan en el medio rural y que describiéramos al inicio de este trabajo, pueden, como hemos intentado establecer aquí, relacionarse estrechamente con los procesos de globalización en sus diversas manifestaciones. Estas tendencias de la globalización apuntan al empobrecimiento e incluso la desaparición de los tradicionales actores sociales del medio rural: campesinos, medianos y pequeños productores agropecuarios, trabajadores rurales, etcétera. Sin embargo, debemos remarcar que lo señalado aquí constituye tan sólo tendencias y, por lo tanto, factores que pueden ser contrarrestados por otros, en particular por la lucha de múltiples movimientos sociales tanto dentro como fuera del sector rural -de pequeños productores agropecuarios, campesinos, trabajadores rurales, verdes, medioambientales o de otra naturaleza, por ejemplo, aquellos que protestan contra la Organización Mundial del Comercio, el FMI y el Banco Mundial, etc. Todos estos movimientos resisten el embate de los procesos de globalización que hemos descrito en este artículo, y por lo tanto habrán de contribuir a la definición de otra **ruralidad**, diferente a la que aparentemente estaría siendo impulsada por los Estados y las grandes corporaciones transnacionales agroindustriales de la globalización.

### Notas

1 También se dejó sin protección en los EE.UU. a industrias textiles, automotrices y siderúrgicas a cambio de un mejor acceso de mercado para los sectores de servicio y financiero (McMichael, 1995).

2 Por régimen de acumulación nos referimos a una "...particular forma del proceso de acumulación gobernada por un conjunto particular de normas sociales..." (Kotz, 1990: 7); "...representa un patrón distintivo de la evolución económica que, aunque limitado en el tiempo histórico, es relativamente estable..." (Brenner y Glick, 1991: 47).

3 "...Uno de los factores cruciales que afectaron al sector agrario latinoamericano fue el desarrollo de una industria capitalista, aparejado al ascenso de la burguesía industrial y del Estado moderno. En países como Brasil, Argentina, México y Colombia, en donde ya había una industria ligera desde principios del siglo, la crisis económica internacional de los treinta estimuló notablemente el proceso de industrialización. En efecto, la disminución de las ganancias obtenidas mediante la exportación y la consiguiente falta de divisas para pagar la importación de manufacturas -ambas resultantes de la contracción de los mercados mundiales- produjo una situación favorable al desarrollo industrial acelerado. Muchos gobiernos revisaron su política económica para alentar la 'sustitución de importaciones', o sea, la producción local de artículos tales como textiles, calzado, productos químicos ligeros y alimentos empacados, la mayoría de los cuales antes se habían importado..." (Burbach y Flynn, 1983: 106).

4 No es de extrañar que en Corea y en Taiwán los inicios del auge económico en los años de la postguerra se basaran también en la instauración de importantes reformas agrarias. Sin embargo, en muchos países de América Latina, como señala de Janvry, el efecto de la reforma agraria sobre la consolidación del mercado interno era mínimo (de Janvry, 1981: 211-212).

5 Los complejos agroindustriales se hallaron relativamente consolidados para esa época. Según la política de precios mínimos de los dos primeros años de la década de 1980, el gobierno se comprometió a comprar los productos agrícolas incluidos en el programa al precio mínimo establecido independientemente de los precios vigentes del mercado (Brumer y Tavares, 1998: 25).

6 El nuevo esquema modernizador del agro mexicano exigía "...una **nueva** actitud de los productores rurales, ya que sólo aquellos sectores de agricultores que demuestren eficiencia productiva y competitividad..." podrían aspirar a recibir apoyos y subsistir en el mercado. En este esquema, la mayoría de los recursos financieros y tecnológicos se concentran en estimular la producción de actividades donde existen perspectivas de competir en el mercado nacional e internacional (Romero Polanco, 1995: 71).<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Ibid

## **2. METODOLOGIA**

### **2.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN**

Es una investigación cualitativa, ya que se busca recuperar la historia para visualizar los hechos, valorarlos y proyectarse hacia el futuro. En segundo lugar porque quien investiga está involucrado dentro del proceso o bien porque son parte de la institución o porque pertenecen al gremio. por lo tanto en este tipo de investigación, hay cabida para las subjetividades.

Otra razón del por qué es una investigación cualitativa es que los testimoniarte, son fuente y a la vez parte del objeto de investigación además se tiene en cuenta el saber de los participantes en la investigación. No hay una comprobación de hipótesis, sino un auscultamiento de la realidad, y una sistematización de los hallazgos.

Se llega finalmente a producir unas conclusiones y unas recomendaciones y proyecciones que son los elementos que se configuran como el saber construido.

### **2.2 PROCESO METODOLOGICO**

Se seleccionaron dos colegios del distrito de Bogotá que comparten características, que tienen similitudes, pero también poseen elementos muy diferentes.

Entre las similitudes están

- los dos colegios tienen una misma estructura administrativa; rector, coordinadores y secretaría. Cuentan también con orientadores y docentes
- Cuentan con los mismo niveles escolares es decir, desde preescolar hasta once
- Son instituciones de carácter oficial educativo
- Pertenecen a la red de instituciones oficiales dependientes de la Secretaría de Educación del Distrito

Las diferencias más significativas son

- Uno de los colegios no sufrió las medidas de integración de la 715\* , mientras que el otro, sí fue fusionado con dos colegios más
- El colegio fusionado cuenta con tres sedes, cada uno con dos jornadas, seis historias, seis colegios con muchos más docentes, alumnos.
- La actitud de las personas que administran o detentan el poder institucional,

Estas similitudes y diferencias de los colegios tienen su impacto en el proceso de investigación. Las similitudes, permitieron que las investigadoras que son docentes del

---

\* Ley 715

sector oficial conocedoras de las dinámicas comunes de los colegios oficiales ,sabían a quién dirigirse y cómo hacerlo, así como el hecho de ser docentes generó un clima de confianza durante los talleres y entrevistas colectivas.. Las diferencias por su parte, ocasionaron dificultades; pero también aporta aprendizaje del proceso: Mientras que en el colegio sin fusionar, se facilitaron los acuerdos para realizar los talleres, hacer las entrevistas, aportar documentos; porque físicamente en la misma edificación se encontraban los directivos docentes los archivos los docentes, en el otro colegio, se requirieron varios contactos con la rectora y los coordinadores de cada sede y jornada; amén de los múltiples desplazamientos, llamadas y visitas, para lograr los acuerdos, entrevistas, documentos. Por otra parte, en el colegio fusionado hay mayor cantidad de docentes y están ubicados en diferentes sedes y jornadas lo que genera más dificultad para recolectar la información: por lo tanto se requirió de adelantar dos talleres con docentes de diferentes sedes y varias entrevistas personales y colectivas de grupos pequeños con la comunidad así como con estudiantes; en Torca, por su parte, se hizo un solo taller con maestros para hacer la entrevista colectiva, ya que son pocos maestros en una sola jornada y luego se completó la información ,adelantaron entrevistas individuales con alumnos y miembros de la comunidad.

En cuanto a la forma de administrar; la actitud de los directivos más las múltiples tareas a abordar, marcan la diferencia. En Torca, además de apertura del rector hubo disponibilidad de los espacios y tiempos para hacer el trabajo y recoger información, mientras que en Vista Bella que inicialmente parecía por parte de la rectora una actitud abierta, se tornó en problemas y dificultades para facilitar los encuentros, definir fechas, y hasta conceder entrevistas.

## **2.2.1 Construcción del objeto de estudio**

### **2.2.1.1 Colegio Vista Bella**

- Tema

Para la identificación de los aspectos a indagar, el equipo investigador diseña una encuesta incluyendo algunos items propuestos con base en nuestra experiencia de más de 20 años al servicio del sector oficial y producto de nuestras reflexiones durante más de 7 años haciendo parte de la EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA EN BOGOTÁ.

La selección de los actores de la comunidad consultados, parte de sugerencias de la rectora de la Institución, quién conoce de procesos interesantes de reconstrucción previa de la historia del barrio , por parte de docentes del área de Sociales de la sede B. Ellos a su vez nos remiten a otros miembros de la comunidad que pueden mostrar interés y conocimiento sobre la reconstrucción de la memoria de la Institución.

En este sentido a cada sujeto mencionado se aplica la encuesta, acompañado de comentarios, aclaraciones y conversatorio con las investigadoras. Lo que permite ampliar la mirada sobre los aspectos a investigar según cada uno de ellos. Se aplican 20 encuestas entre docentes, estudiantes, exalumnos, directivos y padres de familia.

Los aspectos más frecuentemente señalados fueron “Momentos y /o situaciones significativas de la Institución”, seguido por “Prácticas pedagógicas más significativas”. Los miembros de la comunidad que responden la encuesta consideran importante estos aspectos porque marcan hitos en la vivencia cotidiana de la escuela, los que modifican, organizan y redireccionan el devenir habitual de la misma. Una segunda razón para escoger estos items, es que le permite a los miembros de la comunidad educativa a través de sus jóvenes, encontrar alternativas, nuevas perspectivas que pueden marcar el sentido futuro de sus vidas.

El equipo investigador considera, con base en los comentarios y las respuestas escritas de los encuestados, que los dos aspectos que mayor puntuación obtuvieron: “Momentos y /o situaciones significativas de la Institución” y “Prácticas pedagógicas más significativas” están muy relacionados ya que desde la perspectiva de los encuestados son algunas practicas pedagógicas las que han impactado institucionalmente. Se menciona especialmente las practicas de sociales, lenguaje y arte, porque van mas allá de estimular destrezas, habilidades y conocimiento que es lo que se hace habitualmente en las áreas fundamentales, sino porque han arriesgado para materializar uno de los ejes del PEI: la creatividad. Por otra parte, estas practicas intentan dar respuesta a los intereses de los padres de familia, las ambiciones y sueños de los jóvenes.

Las practicas pedagógicas novedosas se corresponden con el desarrollo de la pedagogía en Colombia, impactada por el movimiento pedagógico, normatividades como la ley 115 favorables a la autonomía escolar, a la construcción de proyectos educativos singulares para cada institución, las nuevas tendencias en la formación de maestros que han permitido que los maestros se asuman como sujetos de saber y de poder y se atrevan a salir de los moldes tradicionales.

Todas estas razones, llevan al equipo investigador a decidir que es interesante indagar la **BUSQUEDA EN LA MEMORIA DE LOS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA DEL IED VISTA BELLA, LAS HUELLAS Y RASTROS DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y PEDAGÓGICAS MÁS SIGNIFICATIVAS PROMOTORAS DE LA CREATIVIDAD COMO UNO DE LOS EJES DEL PEI.**

Sin embargo, las asesorías y talleres del IDEP, permiten aclarar que el tema objeto de investigación debe ser rastreado a través del tiempo, definiendo para ello unas etapas en las cuales se organizaría la información.

Al rastrear la memoria de épocas anteriores al PEI actual, nos encontramos con que los maestros, en su mayoría son nuevos en la Institución, tienen aquí menos de 10 años, y por lo tanto no dan cuenta de los procesos de escogencia y desarrollo del tema de **LAS HUELLAS Y RASTROS DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y PEDAGÓGICAS MÁS SIGNIFICATIVAS PROMOTORAS DE LA CREATIVIDAD COMO UNO DE LOS EJES DEL PEI.**

Además, hubo otros hallazgos como que el tema de la creatividad era la base del PEI de una de las sedes de la Institución, pero al fusionarse, este fue adoptado como el nuevo PEI Institucional. Hecho que para la mayoría de los maestros de las otras sedes se percibe como

tema impuesto. ya que este tema fue liderado principalmente por los maestros de Educación Artística y no es un eje que atraviesa el desarrollo de todas las áreas; por lo tanto al trasladarse los maestros del área, el proyecto pierde sentido, deja de aplicarse. De otra parte, al indagar sobre los proyectos de mayor recordación, encontramos que obedecen a actividades aisladas, preparadas para momentos coyunturales como el día de la familia, la semana cultural, encuentros culturales intercolegiados, izadas de bandera, entre otras.

Estos elementos nos dieron pistas de que el tema de la creatividad no era factible como objeto de estudio. Al tiempo que en las entrevistas, charlas e indagatorias aparecen referencias constantes a expresiones de desapego, falta de motivación, apatía y resignación hacia el sentido y presente de la Institución. Expresiones que están relacionadas con los cambios y movimientos que ha tenido que hacer el colegio como consecuencia de la ampliación del bachillerato y cierre de la primaria, además de los decretos de integración, que generó reubicación, reestructuración y reacomodación de las actuales sedes; sedes que en otra época, fueron colegios independientes.

Los comentarios más reiterativos de los docentes hacen referencia a nostalgias frente a procesos comunitarios que se hacían antes de la fusión, malestar por falta de reconocimiento a los proyectos individuales y/o colectivos por sedes, Añoranzas de los tejidos afectivos y amistosos de otras épocas. Esta nostalgia de pasado se evidencia también en las fachadas de las sedes B y C en donde se conservan los antiguos nombres de los colegio: San Cipriano y Granada Norte respectivamente.

Con base en todos estos elementos, el equipo investigador decide replantear el tema objeto de estudio a: ***INCIDENCIA DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD DEL COLEGIO VISTABELLA.***

- Definición de periodos

Una vez definido el objeto de estudio se ubican tres periodos teniendo en cuenta disposiciones legales que marcan y dividen la historia de esta Institución.

**Primer periodo. Periodo Fundacional:** Desde la creación de la Escuela Granada Norte, en el año 1966, hasta el surgimiento del PEI.

**Segundo periodo. Construcción e implementación del PEI:** Desde el surgimiento del PEI en el año 1996, hasta el año 2002 cuando se comienza el proceso de fusión de Instituciones.

**Tercer periodo. Fusión de Instituciones:** Desde la fusión de las Instituciones en el año 2002, hasta hoy.

- Preguntas correspondientes a cada periodo.

### **1er. Período: Fundacional**

- ¿De dónde surgió la idea, cómo y por qué se funda el colegio?
- ¿Cómo participaron los diferentes estamentos en la construcción del colegio?
- ¿En torno a qué hechos o actividades simbólicas se empezó a construir la identidad en el colegio?
- ¿Qué significaba el colegio para la comunidad del barrio y qué significaba el colegio para los maestros?
- ¿Cómo se entendía la participación y cómo se trabajaba al interior del colegio y con la comunidad?
- ¿Qué problemas o contradicciones se presentaron en este período; cómo se resolvieron y en qué medida esto contribuyó a la construcción de identidad?
- ¿Qué políticas educativas de ese momento contribuyeron a generar o no identidad en el colegio?

## **2do. Período: La construcción e implementación del PEI**

- ¿Cómo se construyó el PEI; cómo participaron los diferentes estamentos?
- ¿De qué manera contribuyó el PEI a la construcción de identidad?
- ¿Qué resistencias se presentaron y cómo se resolvieron?
- ¿Durante este período qué hechos, actividades o símbolos contribuyeron a generar identidad (además del PEI) y por qué?
- ¿Qué ha significado el PEI (como elemento de identidad) para la comunidad educativa; qué cambios ha tenido y cómo se siguió trabajando?
- ¿Qué dificultades se presentaron en la implementación del PEI, cómo se resolvieron y esto cómo contribuyó a la construcción de identidad?

## **3er. Período: La fusión de las instituciones**

- ¿Cómo y por qué se dio la fusión de las instituciones?
- ¿Cómo afectó esta política educativa la identidad de cada una de las sedes que hoy conforman la institución?
- ¿Qué sienten que perdieron y qué sienten que ganaron con la fusión los diferentes estamentos que conforman la comunidad educativa?
- ¿Qué problemas, qué resistencias se presentaron en la comunidad educativa y cómo afectaron el trabajo?
- ¿En torno a qué aspectos se construye hoy la identidad (hechos, actividades, símbolos...)?
- ¿Qué nuevas expresiones de identidad se están dando y cómo se trabajan pedagógicamente?
- ¿Qué otras políticas educativas, durante este período, han afectado el proceso de construcción de identidad?

## **Proyección:**

- ¿Cómo ve la comunidad educativa el futuro de la institución?
- ¿Cómo se podría trabajar pedagógicamente la identidad y el sentido de pertenencia en el colegio?



- Preguntas generales

### **Etapa Fundacional**

¿Cómo surgió el colegio?

¿Qué elementos de identidad se construyeron en esta primera etapa?

### **Etapa del PEI**

¿Cómo se construyó el PEI en el colegio?

¿Cómo participaron los diferentes estamentos?

¿De qué manera el proceso de construcción del PEI afectó la construcción de identidad Institucional?

¿Qué resistencias o contradicciones se presentaron en relación con el PEI y cómo se afrontó?

### **Etapa de fusión**

¿Cómo se llevó a cabo el proceso de fusión en esta institución?

¿Cómo participaron las diferentes sedes?

¿De qué manera el proceso de fusión afectó el proceso de construcción de identidad Institucional?

¿Qué contradicciones o resistencias se han venido presentando con la fusión y cómo se han venido resolviendo?

### **Proyección**

¿Cómo ve la comunidad el futuro de la Institución?

¿Cómo se puede trabajar la identidad y el sentido de pertenencia institucional?

- Objetivos específicos
  - Reconocer los elementos de identidad que se construyeron en la fase inicial del colegio
  - Identificar de qué manera el PEI contribuyó a la construcción de identidad
  - Dar cuenta de cómo la fusión institucional incidió en la construcción de identidad del nuevo colegio
  - Aportar elementos sobre identidad que contribuyan a la re-construcción de identidad institucional

## **2.2.1.2 Instituto TORCA**

- Tema

En la indagación preliminar con base en lo que las investigadoras conocen del colegio, lo que las agendas dicen y las entrevistas con las docentes más antiguas, se evidencia cómo los proyectos transversales, las áreas obligatorias, el trabajo de orientación y de fonoaudiología con niños con necesidades especiales, las relaciones interinstitucionales

confluyen y se articulan en la materialización del PEI. Esta indagación se hizo teniendo en cuenta los hallazgos que arrojó una evaluación diagnóstica proyectiva hecha por la institución en donde se explicitan fortalezas y debilidades de la institución. En charla informal con docentes, directivos, algunos padres y alumnos de once confirman algunas de éstas perspectivas que dan al grupo investigador idea de aspectos interesantes a indagar particularmente sobre cómo todos los actores de la comunidad, en mayor o menor medida, han aportado para hacer del PEI algo vivencial. Algunos señalaban por ejemplo, cómo la comunidad se las ha ingeniado para mantener el agua en Torca y así cuidar el bosque ,la granja, los animales, a pesar de tener problemas con su abastecimiento. Otros comentan cómo los niños y padres de familia hacen el mantenimiento de vivienda de los animales y/o llevan los animales a sus casas para sostenerlos durante la época de vacaciones.

Teniendo en cuenta las opiniones de las diversas fuentes consultadas nos parece que es objeto interesante a indagar **EL SENTIDO DE LA PARTICIPACION DE LOS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA INSTITUTO TORCA EN LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DEL PEI** ya que ella es clave en el mantenimiento y el fortalecimiento del proyecto educativo institucional así como en el fortalecimiento del papel protagónico de los maestros en la construcción y desarrollo del PEI.

Sin embargo, con base en las asesorías y talleres de formación, se reconsideró este objeto de estudio ya que parecía solo tener en cuenta la etapa actual de Torca y había que ampliar la mirada a épocas anteriores. Por lo tanto, el objeto de estudio definido fue **LAS RELACIONES ESCUELA – CONTEXTO RURAL** . Este objeto es interesante a indagar precisamente por ser una de las pocas escuelas rurales aun existentes en Bogotá, además del reconocimiento por parte de la comunidad torcana y del equipo investigador de los logros de su PEI agropecuario con diez años de trayectoria gracias a que esta escuela no sufrió la fusión.

- Definición de períodos

Una vez definido el objeto de estudio se ubican tres periodos teniendo en cuenta los elementos más significativos en cuanto a ruralidad y educación rural. El planteamiento de las preguntas estuvo acorde al objeto de la reconstrucción y a los tres períodos definidos en las asesorías con base en la previa recolección de información Estos tres momentos son

**Periodo fundacional** que va desde el surgimiento de la institución aproximadamente en los años 30 hasta el inicio de Escuela Nueva

**Período Escuela Nueva** Va desde 1991 cuando llega Escuela Nueva a la escuela hasta 1996 cuando se construye el PEI

**Construcción del PEI hasta hoy** Va desde 1996 cuando se construye la granja, se diseña el PEI, se trabaja con la metodología SAT, hasta la etapa actual con la inclusión de las áreas fundamentales definidas por la Ley general de educación, así como la incorporación del área de agropecuarias.

- Preguntas correspondientes con cada período.

### **1er. Período: Desde la fundación hasta la llegada de Escuela Nueva**

- ¿Cómo era la zona de Torca cuando se fundó el colegio?
- ¿Qué actividades productivas desarrollaba?
- ¿Cómo estaba organizada la comunidad?. Problemas.
- ¿Cómo surgió el colegio?, ¿De quién fue la iniciativa?
- ¿Cómo participó la comunidad?
- ¿Qué hechos significativos tienen que ver con el carácter rural de la escuela?
- ¿Qué hay de esa época en la historia gráfica y escrita del colegio?
- ¿Cómo se expresaba y cómo se trabajaba lo específicamente rural?
- Selección de maestros
- Organización escolar.
- ¿Qué dificultades encontraron los maestros en esa época para el ejercicio de sus prácticas?
- ¿Qué políticas tenía el Distrito en ese momento sobre la educación rural?

### **2do. Período: Escuela Nueva en el Instituto Torca**

- ¿Cómo y por qué llegó la propuesta de Escuela Nueva al Instituto?
- ¿Cuáles eran los fundamentos de Escuela Nueva y cómo se relacionaban con lo que hasta entonces planteaba y trabajaba el colegio?
- ¿Cómo se capacitaron los maestros?
- ¿Cómo se trabajaba desde la propuesta de Escuela Nueva el aspecto **rural**?
- en lo organizativo
- el planteamiento pedagógico
- Trabajo con la comunidad rural
- ¿Qué problemas, resistencias o contradicciones se presentaron en la práctica?
- ¿Cómo participó la comunidad educativa en todo el proceso de Escuela Nueva en el Instituto Torca?, ¿Qué quedó en la memoria colectiva y en la historia escrita y gráfica?.
- ¿Qué se conserva hoy en el colegio de Escuela Nueva?, ¿Por qué?
- ¿Qué aportes recibió la institución de las autoridades educativas?
- ¿Qué políticas (cambios) tenía el Distrito respecto a la educación rural en esta época?

### **3er. Período: Desde la construcción del PEI hasta hoy**

- ¿Cómo se elaboró el PEI?, ¿Cómo participó la comunidad rural?
- ¿Cómo se expresa en el PEI el carácter rural de la Escuela?, ¿Cuál es su especificidad?

¿Qué proyectos o acciones se han impulsado en respuesta a las necesidades del contexto rural?

¿Cómo ha cambiado el contexto: pobladores, actividades productivas, organización comunitaria?

¿A partir del PEI qué cambios se han dado en los aspectos organizativos, plan de estudios, trabajo en el aula, trabajo con la comunidad rural...?

¿Con qué instituciones u organizaciones se relaciona hoy el colegio, por qué y para qué?

¿Qué políticas tiene hoy el Distrito frente a la educación rural y cómo inciden en el colegio?

### **Proyección:**

¿Qué significa hoy ser una escuela rural en esa zona del Distrito Capital?

¿Cómo ve la comunidad educativa el futuro del colegio?

¿Cómo articular esfuerzos y aportar al debate y a la toma de decisiones en cuanto a la educación rural en el Distrito?

- Preguntas generales

#### **Período fundacional**

Cómo era la zona de Torca cuando se fundó el colegio?

Cómo surgió el colegio? De quién fue la iniciativa?

Cómo se expresaba y se trabajaba lo específicamente rural?

#### **Período Escuela Nueva**

Cómo y por qué llegó la propuesta de Escuela Nueva a Torca?

Cómo se trabajaba desde la propuestas de Escuela Nueva el aspecto rural?

lo organizativo

el planteamiento pedagógico

trabajo de aula y otros

trabajo con la comunidad rural

#### **Construcción del PEI hasta hoy**

Cómo y por qué llegó la propuestas de SAT al Instituto?

Cómo se trabajaba desde la propuestas de SAT el aspecto rural?

Cómo se expresa en el PEI el carácter rural de la escuela?Cuál es su especificidad?

Qué proyectos o acciones se impulsaban en respuesta a las necesidades del rural?

Qué políticas ha tenido el Distrito frente a la educación rural y cómo incide en el colegio?

Qué problemas, resistencias o contradicciones se presentan en la práctica

Proyección

Qué significa hoy ser una escuela rural en la zona del Distrito Capital?

Cuál es el futuro de la escuela?

- Objetivos específicos
  - Dar cuenta de la evolución y dinámica de la localidad de Usaquéen específicamente del área rural
  - Reconocer la forma como surgió el colegio y su relación con el contexto rural.
  - Identificar los aspectos o características de lo rural de la zona en la etapa fundacional
  - Identificar los aportes de Escuela Nueva y SAT a la educación rural.
  - Señalar las políticas que han incidido en lo rural
  - Proponer elementos conceptuales sobre el significado de lo rural hoy para la discusión de la política Distrital

## **2.2.2 Recolección de la información**

### 2.2.2.1 IED Vista Bella

- Fuentes orales

Iniciamos los contactos con la Rectora del Colegio., quien autorizó por escrito la entrada a la Institución, para hablar y obtener documentación con los coordinadores de cada una de las sedes y jornadas. Además suministró documentación solicitada que da cuenta del PEI actual y algunas reformas al mismo, publicaciones escolares y manual de convivencia actual de la Institución.

En el diálogo con los coordinadores: la coordinadora de la sede C nos remitió a docentes antiguos de la sede, nos facilitó el PEI anterior a la fusión de la sede y las reformas al mismo, así como algunas fotografías del año 97 en adelante. También facilita un espacio para el diálogo y socialización del proyecto, con los docentes de las dos jornadas en horario de 11:30 a 12:30. La coordinadora de la sede B comenta sus expresiones y sentimientos hacia lo que hoy es la escuela. Además nos suministra algunas fotografías de los años 97 en adelante. Facilita el espacio para dialogar con los docentes de la jornada y da nombres de personas de la comunidad. El coordinador de la sede A jornada Mañana habla de los espacios de área para hablar con los docentes de la jornada.

Posteriormente nos dirigimos a las personas más conocedoras, más antiguas, que les encanta recordar , encuentran sus memorias valiosas y placenteras: Personas guardianas de los recuerdos porque tienen fotos, documentos, información sobre personas claves y su ubicación. Personas que tienen autoridad por su antigüedad, por sus conocimientos, por su cargo de relación con la comunidad y/o porque han hecho o hacen parte de organizaciones como la Junta de acción comunal, asociación de padres... organizaciones que han contribuido, se preocupan o colaboran con la escuela. . Estas, aparecen relacionadas en el siguiente cuadro:

NOMBRE	ESPACIO EN QUE ACTUÓ O ACTÚA	QUE SABEN ELLOS
Oliva de Gaona	Miembro de la comunidad. Presidente de la Asociación de Padres de familia de comienzos del Colegio San Cipriano. "Dueña del Colegio"	Orígenes del Colegio San Cipriano.
Francisco Vargas	Actual presidente de la Junta de Acción Comunal	Facilitó el espacio para el desarrollo del taller. Remite a otros miembros de la comunidad
Hernando Corredor	Fue presidente de la Junta de Acción Comunal del barrio San Cipriano en sus inicios.	Iniciador de la comunidad de San Cipriano, generó la idea de asignar un el lote para la escuela.
Amanda Quintero	Madre de familia . Exalumna y miembro de la Asociación de padres de familia sede San Cipriano	Hizo estudios primarios en la Escuela San Cipriano.
Leonor	Profesora desde el año 2000 en la Institución	Habló sobre PEI con énfasis en creatividad. Experiencia personal en la Institución.
Leidy Rangel	exalumna, miembro del Consejo Directivo	Historia del Colegio Vista Bella. Creación de la página Web de la Institución
Fidelina	Colaboradora de la Institución Vista Bella años 97	Dinámicas que se vivían en la Institución y la ruptura de su relación con la Institución por las políticas educativas.
Santiago Rodríguez	Actual presidente de la Junta de Padres de Familia Colegio Vista Bella.	Cuenta sobre el problema de titulación del terreno de la sede Granada Norte.
Ernesto Bajonero	Padre de familia en los orígenes del Colegio Granada Norte	Conoce los orígenes del Barrio y de la Escuela Granada Norte y nos remite a otras personas.
Fernando Camargo	Actual presidente de la Junta de Acción Comunal Barrio Granada Norte	Orígenes del Barrio y Escuela Granada Norte. Nos remite a otras personas.
Gerardo Cortés	Padre de familia en los orígenes del Colegio Granada Norte	Orígenes del Barrio y Escuela Granada Norte. Nos remite a otras personas.
Hilda Cely	Madre de familia en los orígenes del Colegio Granada Norte	Orígenes del Barrio y Escuela Granada Norte. Nos remite a otras personas.
Luz Marina	Docente de más de 30 años en la sede Granada Norte	Experiencias y proyectos con la comunidad educativa en la escuela Granada Norte
Alberto	Docente de más de 30 años en la sede Granada Norte	Experiencias y proyectos con la comunidad educativa en la escuela Granada Norte
Clara	Docente de más de 30 años en la sede Granada Norte	Experiencias y proyectos con la comunidad educativa en la Escuela Granada Norte

El equipo investigador tenía claro, que el taller de recolección de información debía realizarse con maestros, estudiantes y miembros de la comunidad, cosa imposible de hacer debido a la negativa por parte de la rectora para reunirlos. Ante esta dificultad como estrategia planteamos, hacer entrevistas individuales con los maestros mas antiguos, cosa que también se dificultó por la falta de tiempo libre de los docentes por la carga de las responsabilidades académicas así como por el tiempo invertido por ellos en la sistematización de los boletines de notas.

Por lo tanto, se, decidió convocar por separado, a los miembros de la comunidad, maestros y estudiantes para poder realizar la jornada de recolección de información. El primer taller con miembros de la comunidad se hizo en el salón comunal del barrio San Cipriano: se repartieron invitaciones a personas claves de la comunidad de las juntas de acción comunal y Asociaciones de padres en años anteriores y a miembros actuales de la Asociación de padres de familia.

Aceptaron la invitación tan solo 5 personas integrantes de la comunidad; la señora Amanda Quintero, exalumna del colegio San Cipriano y madre de familia, Santiago Rodríguez, presidente actual de la Asociación de padres de familia del colegio y la esposa, Hernando Corredor, presidente de la Acción Comunal en los inicios del Barrio San Cipriano, y el señor Gerardo Cortes, padre de familia de estudiantes en los inicios de escuela Granada Norte. Los pocos pero “sabios” personajes que llegaron al salón comunal Se inicia el conversatorio con una charla de contextualización en donde se ubica a los presentes en los objetivos del proyecto y los propósitos de la charla, pasando luego a las preguntas, tomando la palabra en primer lugar el señor Santiago Rodríguez, quien habla más de una hora, con interrupciones cortas de don Gerardo y de las docentes, cuando querían ampliación o retomar un tema. Luego toma la palabra doña Amanda y finalmente don Hernando con la acotación: “ahora sí me toca a mí”; expresión que sintetiza la actitud paciente y atenta que mantuvo durante las 2 horas que llevábamos de conversación y empieza a leer el escrito que duró preparando por más de una semana para esta ocasión.

La información con los docentes se obtuvo realizando dos talleres. El primero con los docentes de la mañana y tarde de San Cipriano y el segundo con profesores de las dos jornadas de las sede B y A. El primer taller fue fluido, agradable, los maestros aportaron mucha información. En el segundo taller, fue difícil. La gente muy parca, susurraba entre ellos, no querían hablar. El ambiente se sentía tenso. Solo unos pocos maestros, entre ellos la rectora y la coordinadora de la tarde hablaron, por lo tanto la información fue escasa.

Posteriormente se entrevistaron a los estudiantes del consejo estudiantil y algunos estudiantes de grado 11 que han estudiado durante mucho tiempo en la institución quienes aportaron valiosa información.

- Fuentes escritas
- Periodo fundacional  
Documento PEI. Escrito de señor Gerardo Cortés sobre la historia del barrio Granada Norte.

- Construcción e implementación del PEI  
Fotografías, PEI de Granada Norte.
- Fusión Institucional  
Periódico escolares, fotografías, CD sobre el PEI actual, manual de convivencia, poema de las profesoras Miriam Millán y Leonor Estupiñan

### 2.2.2.2 Instituto Torca

- Fuentes orales

En primer lugar nos acercamos a las personas más conocedoras, más antiguas, que les encanta recordar , encuentran sus memorias valiosas y placenteras: Otras personas también valiosas porque son guardianas de los recuerdos ya que tienen fotos, documentos, información sobre personas claves y su ubicación. Personas que tienen autoridad por su antigüedad, por sus conocimientos, por su cargo de relación con la comunidad y/o porque han hecho o hacen parte de organizaciones como la Junta de acción comunal, asociación de padres... organizaciones que han contribuido, se preocupan o colaboran con la escuela. En los preliminares los contactos obtenidos fueron:

Nombre	Espacio en que actuó o actúa	Información obtenida
Marlen Sotelo	Orientadora	Historia de Torca antes del PEI . Elementos de escuela Nueva Y SAT Por otra parte, facilitan material documental consistente en las diversas versiones del PEI, agendas escolares, periódicos, cassette de audio..Remisión a personas claves de la comunidad con las respectivas señas para su ubicación como ABEL Herrera localizado en el asadero a orillas de la séptima, la familia GOMEZ ubicada en el paradero de los buses , el presidente de la Junta de acción comunal Efraín en su casa al terminar la cantera, del señor Sarmiento uno de los más antiguos de la vereda su número telefónico. Del ex coordinador Gabriel Rodríguez su ubicación laboral actual en el Juan del Corral J nocturna, La profesora



		Luz Marina Guevara que trabaja en la escuela Newman, de Sonia Forero ex rectora en la escuela Tibabuyes, Luz Marina Alvarez ex rectora hoy gerente de Cadel, Yolanda Mariño secretaria en Toberín, Ex alumnos que estudian zootecnia en la UDCA como Angela Forero, Ermes Carrillo, Ingrid Poveda, Edilson Salamanca.
Teresa Cardozo	Fonoaudiologa	Fechas de llegada de los maestros actuales. Contactos telefónicos con ex alumnos
Gloria Gamboa	Docente actual	Contó de su llegada a la escuela antes de la metodología Escuela Nueva y los problemas y ventajas de ésta metodología. La incidencia de la rectora Sonia Forero en la escuela en particular con la granja y el inicio del bachillerato y el apoyo del sistema de apoyo tutorial SAT. Ella tiene los contactos con las profesoras anteriores a las actuales ya pensionadas Fabiola Bernal, Marta Cabuya , Carmenza Ortiz y Lucila Prieto Invitó a varias de ellas al taller
Miriam Aldana	Docente actual	Facilitó fotos, periódicos, trabajos
Leonor Cubides	Docente actual	Facilitó fotos, periódicas, trabajos de la granja con los niños
Abel Herrera	Fiscal de la Junta de acción comunal	Aportó apartes de la historia de la escuela sí como las luchas de la vereda. Señaló cambios en la tenencia de la tierra.
Gloria Gómez	Ex alumna de Torca. Hizo parte de la junta de acción comunal de la vereda	Habló de los que ella vivió como alumna en Torca hacia los años 68. la lucha por el agua y el mantenimiento y mejoramiento de la escuela

En éstos preliminares se dialogó con el señor Rector Francisco Castillo quien nos diò avances sobre una Agenda de los colegios rurales de Bogotá con un logro importante tener

una oficina en la SED en la subdirección de mejoramiento educativo para un profesional Eber López al frente de las inquietudes de los rurales.

A través del Consejo académico se informó a todos los docentes del proyecto, se encontró las virtudes que éste trae para la actual situación del colegio y se organizó el espacio par el taller .Allí se definió la importancia de que todos los maestros asistieran y así mismo dos padres de familia por curso y 1 representante de los alumnos de sexto a once grado. Dos de los miembros del consejo la Docente Miriam Aldana, Leonor Cubides, aportaron fotos de varios momentos claves institucionales.

Después de la indagación preliminar se llevó a cabo el taller colectivo con maestros de la institución. Los preámbulos estimuladores de la memoria hicieron su efecto. Terminada la presentación en power point se aflojaron las lenguas y se inició el conversatorio orientado por las preguntas del equipo investigador .La voz cantante sobre la etapa fundacional la llevó la profesora Lucila quien era apoyada en sus recuerdos por la profesora Gloria Gamboa. Se habló sobre cómo era la escuela físicamente, sus rutinas, y el lo que se enseñaba. También de dónde donde provenían los niños, el entorno, las familias...Cuando se entró a la etapa Escuela Nueva además de Lucila Y Gloria Gamboa, otros docentes tomaron la palabra . Tanto los que habían vivido escuela Nueva en Torca como Marlen Sotelo o ,Blanca Silbato así como quienes la habían vivido en otras escuelas como la profesora Ana María Montenegro. Se habló de los fundamentos pedagógicos, las metodologías, los contenidos, las reglamentaciones, las adaptaciones de las guías que los maestros en capacitación hacían por fuera de Bogotá.. Hablaban de las dificultades y aciertos de Escuela Nueva. La fuerte relación de este tipo de escuela y la comunidad así como la relación con las políticas educativas que afectaban el salario, el numero de estudiantes por aula, las directivas, los parámetros de docentes.... Posteriormente se habló del SAT como una adaptación de Escuela Nueva a Secundaria, sus virtudes, dificultades y transformaciones de las prácticas de los maestros. Las profesoras Leonor Cubillos y Marlen Sotelo tuvieron elogios para ese programa. Se recordó la llegada de las rutas de niños de los barrios nor-orientales de Bogotá, la entrada de bachillerato, la influencia de Sonia Forero en la institución. De la etapa actual la mayoría de maestros intervinieron al hablar del PEI, de cómo se ganaron el galardón y la situación de convivencia que se vivía ya en ese momento con Sonia Forero la rectora, el cambio continuo de directivos, la importancia de permanencia de los maestros que son los que garantizan la continuidad del PEI, el problema del agua en la escuela, los aciertos y dificultades de ésta etapa, las proyecciones...

Posteriormente al conversatorio se hizo entrevista individual al señor Abel Herrera, fiscal de la Junta de Acción comunal por varios años. Esta entrevista nos dio una mirada de la forma organizativa de la vereda a través de su Junta de Acción Comunal y su influencia en la vida de la escuela. Nos detalló los problemas más sentidos de la vereda en época de la profesora Isabel de Poveda y , de la señora Sonia Forero rectora del colegio. La tenencia de la tierra y su impacto en la permanencia de los habitantes campesinos de la vereda. El impacto de las políticas de protección ambiental a los cerros nororientales y a los humedales en la conservación de la condición rural de la vereda.

En el paradero de los buses se contactó inicialmente a la señora Gloria Gómez, perteneciente a una familia que en diversas épocas han tenido que ver con la escuela ya porque estudiaron allí, ya porque son padres de alumnos actuales, fueron o son miembros de la Junta de Acción Comunal. Con ella se hizo una entrevista individual. Ella fue estudiante de la escuela entre los años 68 a 72. Hizo recordación de cómo era la escuela, las maestras de cuando estudió, la metodología, las cartillas Charry y la alegría de leer, contenidos de su época. Contó como hizo parte de la Junta de acción Comunal y el afrontamiento de los problemas con la profesora Isabel que quería apropiarse de la escuela. Comentó largamente del problema actual del agua en la escuela y los intereses que hay en dejar acabar la escuela por el valor del terreno.

A través de doña Gloria se reunieron otros dos de sus hermanos para una segunda entrevista a esta familia. Llegaron Amanda y Manuel Gómez. Comentaron cómo al mismo tiempo, por allá en el 72 entraron los dos y otros tres hermanos simultáneamente a la escuela a primero de primaria. Ambos estuvieron con doña Isabel que aunque era muy dura y exigente ya que su lema era “la letra con sangre entra” y consecuente con esto, los golpeaba y castigaba haciendo cuclillas con dos ladrillos en las manos, la valoran precisamente por ser exigente. Aun así Amanda y sus tres hermanos repitieron primero porque al decir de ella el miedo les impedía aprender. Manuel estuvo todo el resto de su primaria con la profesora Isabel. Aprendieron a leer con la cartilla Coquito. Don Manuel recuerda como el administrador de Expreso Bolivariano aportó para los baños, aulas y cuadernos cuando él estudiaba.. Don Manuel actualmente como padre de familia de dos niños que estudian en Torca y representante al Consejo Directivo defiende la escuela, habla de las virtudes de la granja, de los problemas con el agua, de la no priorización de los estudiantes de la vereda para la escuela, de la falta de apropiación actual de los padres con la escuela, de cómo mantienen en vacaciones la granja los padres. También señala cómo la vereda ha venido perdiendo habitantes y los riesgos que esto conlleva para la escuela.

Con el señor rector Francisco Castillos también se hizo entrevista. Esta versó sobre la lucha de las escuelas rurales de Bogotá por reglamentación y políticas propias. Los problemas comunes de las escuelas rurales de Bogotá: titulación de las tierras, los problemas de servicios públicos y la poca cantidad de estudiantes con los habitantes del sector y por ende la necesidad de asignar rutas de transporte escolar a los habitantes del sector urbano. Las propuestas de proyección de las instituciones con las características anteriormente mencionadas. Habló de Torca con su problema específico del agua, las gestiones realizadas antes y en su administración respecto a dicho tema y las propuestas desde la Institución y desde organizaciones comunales interesadas en resolver este problema: Asociación de Padres, Junta de Acción Comunal, y Asinco. Nos facilitó documentos de las solicitudes de Torca para resolver el problema de suministro de agua y para modificar el parámetro de maestros.

Posteriormente al taller nos dimos a la búsqueda de otras fuentes priorizando la etapa fundacional y Escuela Nueva. Estuvimos tratando de contactar al señor Gabriel Rodríguez coordinador de la escuela en la época de Sonia Forero, en el Juan del Corral pero la jornada nocturna donde él laboraba fue cerrada este año y nadie tiene conocimiento de la ubicación del señor.

En la entrevista con el señor Herrera el nos informa de que una de los principales fuentes , el señor Efraín presidente de muchos años de la Junta de Acción Comunal y de casi 90 años recientemente había muerto.

Hemos insistentemente tratado de comunicarnos con la escuela Tibabuyes donde es rectora Sonia Forero pero no nos ha sido posible.

- Fuentes Documentales

Etapas fundacional

Actas de la Junta de acción comunal de los años 72 a 85.

Etapas Escuela Nueva

Fundamentos, cartillas

Etapas PEI

Periódicos , agendas, escritos del PEI, planeación del área.de agropecuarias y otras asignaturas, documento observatorio del IDEP

### **2.2.3 Análisis e interpretación de la información**

#### **2.2.3.1 IED Vista Bella**

- Lectura y Codificación

Con toda la información recolectada, e. equipo investigador leyó todos las transcripciones de entrevistas y documentos aportados para pasar a la codificación de ésta información, seleccionando lo relevante de lo no relevante con base en el tema. Para el IED Vista Bella se organizó así la información

1er. Período: Fundacional

FICHA O

#### 0,1 OBJETIVOS PEDAGÓGICO, PROYECTOS ESCOLARES Y METODOLOGÍAS

- ¿En torno a qué hechos o actividades simbólicas se empezó a construir la identidad en el colegio?
- ¿Qué significaba el colegio para la comunidad del barrio y qué significaba el colegio para los maestros?

#### 0.2 PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD Y CÓMO SE CONSTRUYÓ IMPLEMENTO

- ¿De dónde surgió la idea, cómo y por qué se funda el colegio?
- ¿Cómo participaron los diferentes estamentos en la construcción del colegio?
- ¿Cómo se entendía la participación y cómo se trabajaba al interior del colegio y con la comunidad?

### 0.3 DE QUÈ MANERA SE AFECTÓ LA IDENTIDAD COLECTIVA

- ¿Qué políticas educativas de ese momento contribuyeron a generar o no identidad en el colegio

### 0.4 DIFICULTADES, CONTRADICCIONES, RESISTENCIAS Y AFRONTAMIENTO.

- ¿Qué hay de esa época en la historia gráfica y escrita del colegio?
- ¿Qué dificultades encontraron los maestros en esa época para el ejercicio de sus prácticas?
- ¿Qué problemas o contradicciones se presentaron en este período; cómo se resolvieron y en qué medida esto contribuyó a la construcción de identidad?

## 2do. Período: La construcción e implementación del PEI FICHA 1

### 1, 1 OBJETIVOS PEDAGÓGICO, PROYECTOS ESCOLARES Y METODOLOGÍAS

- ¿Cómo se construyó el PEI;
- ¿Durante este período qué hechos, actividades o símbolos contribuyeron a generar identidad (además del PEI) y por qué?

### 1.2 PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD Y CÓMO SE CONSTRUYÓ IMPLEMENTO

- ¿cómo participaron los diferentes estamentos?
- ¿Cuáles son los aportes de cada una de las sedes en la construcción del nuevo PEI?

### 1.3 DE QUÈ MANERA LA CONSTRUCCIÓN DEL PEI AFECTÓ LA IDENTIDAD COLECTIVA

- ¿De qué manera contribuyó el PEI a la construcción de identidad?
- ¿Qué ha significado el PEI (como elemento de identidad) para la comunidad educativa; qué cambios ha tenido y cómo se siguió trabajando?

### 1.4 DIFICULTADES CONTRADICCIONES, RESISTENCIAS Y AFRONTAMIENTO.

- ¿Qué resistencias se presentaron y cómo se resolvieron?
- ¿Qué problemas, resistencias o contradicciones se presentaron en la práctica?
- ¿Qué dificultades se presentaron en la implementación del PEI, cómo se resolvieron y esto cómo contribuyó a la construcción de identidad?

## 3er. Período: La fusión de las instituciones FICHA 2

### 2, 1 OBJETIVOS PEDAGÓGICO, PROYECTOS ESCOLARES Y METODOLOGÍAS

- ¿Cómo y por qué se dio la fusión de las instituciones?

- ¿A partir de la fusión qué cambios se han dado en los aspectos organizativos, plan de estudios, trabajo en el aula, trabajo con la comunidad rural...?
- ¿En torno a qué aspectos se construye hoy la identidad (hechos, actividades, símbolos...)?
- ¿Qué nuevas expresiones de identidad se están dando y cómo se trabajan pedagógicamente

## 2.2 PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD Y CÓMO SE CONSTRUYÓ IMPLEMENTO

- ¿Qué sienten que perdieron y qué sienten que ganaron con la fusión los diferentes estamentos que conforman la comunidad educativa?

## 2.3 DE QUÈ MANERA SE AFECTÓ LA IDENTIDAD COLECTIVA

- ¿Cómo afectó esta política educativa la identidad de cada una de las sedes que hoy conforman la institución?
- ¿Qué otras políticas educativas, durante este período, han afectado el proceso de construcción de identidad?
- ¿Cómo se podría trabajar pedagógicamente la identidad y el sentido de pertenencia en el colegio

## 2.4 DIFICULTADES CONTRADICCIONES, RESISTENCIAS Y AFRONTAMIENTO.

- ¿Qué problemas, qué resistencias se presentaron en la comunidad educativa y cómo afectaron el trabajo?
- ¿Cómo ve la comunidad educativa el futuro de la institución?

## EMERGENTES FICHA 10

### 10.1 ORGANIZACIÓN LOCAL

### 10.2 OTRAS POLÍTICAS

#### 2.2.3.2 Instituto Torca

- Lectura y codificación

Con toda la información recolectada, e. equipo investigador leyó todos las transcripciones de entrevistas y documentos aportados para pasar a la codificación de ésta información, seleccionando lo relevante de lo no relevante con base en el tema. Para el Instituto se organizó así la información.

1er. Período: Desde la fundación hasta la llegada de Escuela Nueva FICHA 0

#### 0,1 OBJETIVOS

#### PEDAGÓGICO, PROYECTOS ESCOLARES Y METODOLOGÍAS

- ¿Cómo se expresaba y cómo se trabajaba lo específicamente rural?

- Selección de maestros
- Organización escolar
- Plan de estudios (temas, actividades...)
- Metodología de trabajo. Otros

## 0.2 PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD Y CÓMO SE CONSTRUYÓ IMPLEMENTO

- ¿Cómo surgió el colegio?, ¿De quién fue la iniciativa?
- ¿Cómo estaba organizada la comunidad?. Problemas
- ¿Cómo participó la comunidad?

## 0.3 RURAL

- ¿Cómo era la zona de Torca cuando se fundó el colegio?
- ¿Qué actividades productivas desarrollaba?
- ¿Cómo estaba organizada la comunidad?. Problemas
- ¿Qué recuerdan los padres de familia, exalumnos y profesores? ¿Qué hechos significativos tienen que ver con el carácter rural de la escuela?

## 0.4 DIFICULTADES, CONTRADICCIONES, RESISTENCIAS Y AFRONTAMIENTO.

- ¿Qué hay de esa época en la historia gráfica y escrita del colegio?
- ¿Qué dificultades encontraron los maestros en esa época para el ejercicio de sus prácticas?
- ¿Qué políticas tenía el Distrito en ese momento sobre la educación rural?

2do. Período: Escuela Nueva en el Instituto Torca FICHA 1

### 1, 1 OBJETIVOS PEDAGÓGICO, PROYECTOS ESCOLARES Y METODOLOGÍAS

- Cómo y por qué llegó la propuesta de Escuela Nueva al Instituto?
- ¿Cuáles eran los fundamentos de Escuela Nueva y cómo se relacionaban con lo que hasta entonces planteaba y trabajaba el colegio

### 1.2 PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD Y CÓMO SE CONSTRUYÓ IMPLEMENTO

- ¿Cómo se capacitaron los maestros?
- ¿Cómo participó la comunidad educativa en todo el proceso de Escuela Nueva en el Instituto Torca?, ¿Qué quedó en la memoria colectiva y en la historia escrita y gráfica?.

¿Qué aportes recibió la institución de las autoridades educativas?

### 1.3 RURAL CONTEXTO

### 1.4 DIFICULTADES CONTRADICCIONES, RESISTENCIAS Y AFRONTAMIENTO.

- ¿Qué problemas, resistencias o contradicciones se presentaron en la práctica
- ¿Cómo se trabajaba desde la propuesta de Escuela Nueva el aspecto rural?
  - en lo organizativo
  - el planteamiento pedagógico
  - plan de estudios
  - trabajo de aula. Otros
  - Trabajo con la comunidad rural
- ¿Qué se conserva hoy en el colegio de Escuela Nueva?, ¿Por qué?
- ¿Qué políticas (cambios) tenía el Distrito respecto a la educación rural en esta época?

3er. Período: Desde la construcción del PEI hasta hoy

FICHA 2

## 2, 1 OBJETIVOS

### PEDAGÓGICO, PROYECTOS ESCOLARES Y METODOLOGÍAS

- ¿Qué proyectos o acciones se han impulsado en respuesta a las necesidades del contexto rural?
- ¿Cómo se expresa en el PEI el carácter rural de la Escuela?, ¿Cuál es su especificidad?
- ¿A partir del PEI qué cambios se han dado en los aspectos organizativos, plan de estudios, trabajo en el aula, trabajo con la comunidad rural...?

## 2.2 PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD Y CÓMO SE CONSTRUYÓ IMPLEMENTO

- ¿Cómo se elaboró el PEI?, ¿Cómo participó la comunidad rural?
- ¿Con qué instituciones u organizaciones se relaciona hoy el colegio, por qué y para qué?

## 2.3 RURAL

- ¿Cómo ha cambiado el contexto: pobladores, actividades productivas, organización comunitaria?

## 2.4 DIFICULTADES CONTRADICCIONES, RESISTENCIAS Y AFRONTAMIENTO.

- ¿Qué políticas tiene hoy el Distrito frente a la educación rural y cómo inciden en el colegio?

Proyección:

- ¿Qué significa hoy ser una escuela rural en esa zona del Distrito Capital?
- ¿Cómo ve la comunidad educativa el futuro del colegio?



- ¿Cómo articular esfuerzos y aportar al debate y a la toma de decisiones en cuanto a la educación rural en el Distrito?

EMERGENTES

FICHA 10

#### **2.2.4 Elaboración del informe final**

La elaboración del informe por ser de carácter analítico y no meramente descriptivo es muy laboriosa. Requiere de tiempo, esfuerzo y concentración, además de tratarse prácticamente de dos investigaciones pues son dos colegios diferentes con temáticas, dinámicas y experiencias diversas

En el cronograma de desarrollo del proyecto estipuló muy poco tiempo para éste aspecto, solo dos meses. Cuando éste esfuerzo requiere mucho más tiempo ya que se necesita revisar, re-direccionar, profundizar y aclarar la información, ajustar a la estructura temática, discutir para escribir. Como el tiempo fue tan pobre, muchos de éstos procesos no se hicieron adecuadamente, sino en la marcha atropelladamente, causando estrés y cansancio. Particularmente el tiempo para afinar la información en los colegios así como el de discusión como equipo. Los hallazgos de cada colegio, se escribieron cada uno por separado asumiendo la tarea en mayor intensidad solo dos miembros del equipo.

Este informe pasó por varias etapas. Iniciamos con un informe descriptivo-cronológico. Las asesorías, nos re-direccionaron constantemente esta tendencia. Hasta que finalmente, aprendimos el sentido y elaboración de una estructura temática. Fue un reto y un esfuerzo constante escribir en éste sentido. Otro esfuerzo es la tarea de seleccionar los elementos de la información que fueran relevantes y ajustados al tema,

Por otra parte, el IDEP, simultáneamente a la elaboración del informe final, pedía devolver la información a los colegios, hacer ponencia para un seminario, dar cuenta en el taller de formación del IDEP de lo trabajado. Todas tareas importantes, sin duda, pero que requieren tiempo para hacerlas adecuadamente y por otra parte descentran al equipo de lo principal: el informe final

#### **2.2.5 Los talleres de formación del IDEP y las asesorías**

Los talleres de formación tienen una muy buena intención: la formación del maestro investigador. Sin embargo hacerlos tan extensos de tres días los hace pesados. El primer taller nos pareció extraordinario pues nos aclaró muchos elementos teóricos y conceptuales. Después ya abordando lo metodológico, de pos sí denso, se hacía aun más denso con las interminables exposiciones de dos colegios por cada uno de los 12 equipos. Muy pocas ocasiones tuvimos la oportunidad de encontrarnos en grupos más pequeños para socializar avances y dificultades. Cuando se hizo, fue muy significativo y crecedor.

En cuanto a las asesorías por parte de Lola Cendales, nos pareció excelente. Todo el tiempo nos centró en lo principal. Nos acompañó solidariamente en el proceso. Se nota que ella sabe no solo de lo metodológico sino que ha hecho investigaciones de éste tipo, pues nos

explicaba y orientaba solo lo complejo e importante de cada tarea, particularmente la de escribir

### **2.2.6 El equipo de investigación**

La tarea de investigar con el rigor y la claridad metodológica que tuvimos fue una experiencia muy positiva. Aprendimos muchísimo, no solo de lo metodológico, también de los colegios, de cómo nuestra vivencia como maestras es un insumo muy importante para desentrañar lo complejo de cada colegio, así como para ser aceptadas por nuestros colegas. Es decir de comprender cabalmente el sentido e importancia de la investigación cualitativa

Sin embargo, tuvimos importantes dificultades, que surge de la forma como el IDEP planteó lo organizativo en cuanto a los equipos, cronograma y tareas

El principal problema, por la dimensión de la tarea de abordar dos colegios, no hubo trabajo en equipo sino en la etapa de recolección de la información, en el diseño y ejecución de talleres e informes iniciales al IDEP. Pero cuando la tarea se complejiza que es en la escritura, el equipo desaparece. Se vuelve un trabajo casi que individual la elaboración de los hallazgos de cada colegio, sin posibilidad de discusión por el asunto de tiempos y dimensión de la tarea.

Otro problema, fue la imposibilidad, por tiempos, de reafirmar, profundizar o ampliar la información ya que el proceso escritural va mostrando vacíos, lagunas, inconsistencias, que no pudimos aclarar con los miembros de la comunidad educativa o con nuevos documentos.

Para futuras experiencias sería necesario sólo trabajar un colegio con una pareja de investigadoras. Los grupo de tres siempre son complejos de manejar. Amén de ampliar en el cronograma los tiempos para la escritura y profundización de la información.

### **3. DESARROLLO DE RECONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA EDUCATIVA Y PEDAGÓGICA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL VISTA BELLA**

**TEMA:** Incidencia de las políticas públicas en la construcción de identidad

#### **PREGUNTAS**

##### **Etapa Fundacional**

¿Cómo surgió el colegio?

¿Qué elementos de identidad se construyeron en esta primera etapa?

##### **Etapa del PEI**

¿Cómo se construyó el PEI en el colegio?

¿Cómo participaron los diferentes estamentos?

¿De qué manera el proceso de construcción del PEI afectó la construcción de identidad Institucional?

¿Qué resistencias o contradicciones se presentaron en relación con el PEI y cómo se afrontaron?

##### **Etapa de fusión**

¿Cómo se llevó a cabo el proceso de fusión en esta institución?

¿Cómo participaron las diferentes sedes?

¿De qué manera el proceso de fusión afectó el proceso de construcción de identidad Institucional?

¿Qué contradicciones o resistencias se han venido presentando con la fusión y cómo se han venido resolviendo?

##### **Proyección**

¿Cómo ve la comunidad el futuro de la Institución?

¿Cómo se puede trabajar la identidad y el sentido de pertenencia institucional?

#### **PRESENTACIÓN**

A continuación se presentan los hallazgos de la investigación realizada para la reconstrucción de la memoria educativa y pedagógica de la Institución Educativa Distrital Vista Bella. La investigación abarcó las tres sedes de la Institución, pero la escuela que tiene información completa de la vida escolar, desde sus inicios hasta hoy es la actual sede C, antiguamente llamada Escuela Granada Norte. En ella aún se encuentran docentes que estuvieron en los orígenes mismos de la escuela. Por lo tanto para la presente investigación, tomamos como referencia los hechos y acontecimientos de esta sede.

Para efectos de organización de los acontecimientos, se dividieron en tres etapas, marcadas por los hitos que señalan cambios en la construcción de la identidad institucional y que se encuentran en la memoria de los entrevistados. Las tres etapas son:

Etapa Fundacional: desde los orígenes de la Escuela en el año 1966 hasta el año 1995.

Etapa del PEI: desde el año 1996 al año 2001

Etapa de fusión: desde el año 2002 hasta el 2007.

### **3.1. PRIMERA ETAPA: ETAPA FUNDACIONAL**

Esta primera etapa comprende los años 1966, que fue el año de creación de la Escuela Granada Norte, hasta el año 1995.

#### **ESCUELA GRANADA NORTE**

La Escuela Granada Norte, hoy sede C<sup>12</sup>, se encuentra ubicada en el Barrio Granada Norte; un sector oriental de Suba, de la ciudad de Bogotá, en la Calle 168 A No 45 A 51. Dicho sector, se fue conformando gracias a esos fenómenos urbanísticos que se dan en las ciudades, en donde las comunidades van llegando a los lugares proveniente del campo huyendo de la violencia, del abandono, que se dan en Colombia; y van haciendo sus espacios, construyendo, y adecuando los terrenos a sus necesidades e intereses. Se fue poblando y urbanizando una tierra que hace más de cuarenta años estaba sembrada de trigo y pasto.

##### **3.1.1. INTRODUCCIÓN: De hacienda a barrio**

A comienzos de la década de los 50's, se fundó el barrio Granada Norte, gracias a que el señor Galindo loteó y vendió la hacienda "Granjas de Namúr", en la cual se cultivaba cebada y trigo. Los pocos habitantes, fueron comprando lotes e iniciaron la construcción de sus viviendas; en esa época de las construcciones de vivienda, no existía acueducto, el suministro de agua se hacía a través de aljibes y en las casas los servicios sanitarios eran letrinas; por supuesto las calles estaban en barro sin pavimento.

*En el año 1952, se fundó el barrio Granada Norte, El señor Galindo loteó y vendió la hacienda que se llamaba Granjas de Namur, donde se cultivaba cebada y trigo. Mi padre compró el lote donde hoy vivimos en \$26, llegamos con mi familia, desde Boyacá buscando un mejor rumbo a la capital.<sup>13</sup>*

La antigua hacienda Namúr antes cubierta de verdes pastales, y cultivos de arveja, trigo y papa, desde donde se divisaban los cerros de Suba al occidente, va cambiando su verde paisaje y sus caminos estrechos, por edificaciones de cemento, vigas y paredes; transformándose en un barrio de inmigrantes; en su mayoría campesinos, provenientes de Boyacá y Santander, que llegaron a la ciudad capital en busca de mejores ingresos económicos unos, y otros huyendo de la violencia.

---

<sup>12</sup> LEY 715.

<sup>13</sup> ENTREVISTA con Ernesto Bajonero, uno de los iniciadores del Barrio Granada Norte, 12 de Mayo 2007.

En esa transformación de la hacienda, el terreno pasa por las manos de varios propietarios, a saber:

*Las primeras construcciones se hicieron en el año de 1949. Luego la otra parte del lote fue comprada por una firma de ingenieros llamada “Urbanizadora económica” quienes la parcelaron en lotes de 3.000 metros de área, estos a su vez, le vendieron terrenos a Liborio Bello y Gabriel Galindo entre otros, y estos lotean y le venden a varios señores, entre ellos; Guillermo Ardila Gómez.<sup>14</sup>*

Pasan más de 3 lustros hasta que en el año 1965, el señor Ardila hace una nueva venta a don José Gómez Quijano, quien es el que finalmente lotea *Nogolandia* y hace tres donaciones a la comunidad para la construcción de lugares comunitarios: el salón comunal y la escuela. El señor Quijano, trabaja por la comunidad hasta lograr que las autoridades de catastro, aprobaran lo que hoy es el barrio Granada Norte.

En un comienzo el barrio se llamó “URBANIZACIÓN NOGOLANDIA” ya que la mayoría de los que vivían allí eran trabajadores del Almacén “Nogo” Y este popular sector que surgió de gentes en su mayoría obrera, trabajadora, continúa su proceso de poblamiento, en el cual primaba el interés por la construcción de sus viviendas y la procura de espacios comunes como la escuela y un salón para las reuniones sociales de la comunidad. Esas era las luchas de los habitantes del Barrio Granada Norte, por eso se organizaban. Así lo recuerdan los entrevistados.

*...En el barrio funcionaba una sociedad de “asilo mutuo” quienes administraban el salón comunal y donde se hacían actividades como reuniones, bailes, bazares y hasta entierros. Pero un día nos dimos cuenta que ese espacio comenzó a ser utilizados por otras personas, que dijeron haberlas comprado a algún miembro de la sociedad. De aquellos nunca más se supo nada. No sabemos si los nuevos habitantes, compraron o invadieron los espacios, pero no teníamos con qué hacer el reclamo. También nos pasó lo mismo con el lote de la escuela, el lote que donó el señor Gómez Quijano para la escuela era más amplio.<sup>15</sup>*

El sector del Barrio Granada Norte fue caracterizado desde un principio como un barrio obrero: con grandes lotes donde se construyeron casas amplias con patios y jardines, pero de calles sin pavimentar, que cuando llovía se hacía necesario andar con botas pantaneras por “trochas” y caminos por los que había que andar hasta la 170: que era una vía vertebral por la que pasaba una sola ruta de buses.

Entre los años 1977 y 1985, de acuerdo a los testimonios, muy cerca a este sector, surge otro tipo de poblamiento, se empieza a urbanizar en modernos conjuntos de edificios con

---

<sup>14</sup> DOCUMENTO Historia del Barrio Granada Norte, escrito por Gerardo Cortés. Iniciador del Barrio Granada Norte.

<sup>15</sup> ENTREVISTA con Hilda Cely, iniciadora del Barrio y la Escuela Granada Norte, 22 de Mayo 2007.

apartamentos, no tan amplios ni en contacto con la tierra como los otros , pero modernos al fin...

*Yo regreso aquí entre 1977 y 1985, se constituyó la urbanización donde vivo "Urbanización Granada norte", la cual se construyó en dos etapas, la primera etapa entregaron en el 85 ay en esa época existían algunas pequeñas construcciones hacia la calle 167, hacia lo que es Pijaos y Margarita, no había calles pavimentadas...<sup>16</sup>:*

La construcción de este barrio muestra unos hechos que nos permiten mirar dos aspectos; unas preocupaciones convertidas en acciones que generan procesos de construcción de *identidad* y en segundo lugar, los hechos que indican los niveles de *participación* de los miembros de dicha comunidad.

En cuanto al primer concepto, vemos que personas de diferentes procedencias, y quizás con diferentes motivaciones para llegar al sector: como en la búsqueda de su bienestar y seguridad particular, mediante la consecución de vivienda por ejemplo, encuentran preocupaciones e intereses comunes, lo que hace que la comunidad del barrio se una y propicie los espacios de reunión, congregación y acuerdos. Se organizan y crean la Junta de Acción Comunal, organización comunitaria, que lidera las luchas y gestiones de la comunidad, a través de las cuales se constituyen eventos y acciones de construcción de sentido de pertenencia y de identidad al barrio.

De otra parte, el segundo aspecto; *la participación*: además que es un elemento que aporta a la construcción de la identidad, nos deja ver varios niveles. Un primer nivel es el representado por la persona que dona los terrenos, aquí se nota un nivel básico de participación, quien cumple un rol de proveedor, de donador. Además, aparecen otros niveles de participación, más activos, como los que ayudan con su mano de obra, los que hacen las gestiones a las oficinas y en fin los que periódicamente asisten a las reuniones y con sus aportes e intervenciones permiten que se clarifiquen las ideas y se materialicen los propósitos.

### **3.1.2. LA FALTA DE ESCUELA UNA NECESIDAD COMÚN QUE MOTIVA LA PARTICIPACION DE LA COMUNIDAD**

*“Como les decía, la Junta de Acción Comunal, los padres de familia y la Asociación construyeron lo que inicialmente fue la escuela Granada Norte...”<sup>17</sup>*

Al tiempo que la comunidad va resolviendo el problema básico de la vivienda, empieza a sentirse la necesidad de tener una escuela en el sector, porque ya crecía la población infantil, aquellos que salían a estudiar, tenían que desplazarse hasta las escuelas de la Uribe en la Autopista o el Codito en la carrera séptima, en el sector de la Cita, les tocaba caminar mucho terreno a pie.

---

<sup>16</sup> ENTREVISTA colectiva, con miembros de la Comunidad Educativa, 26 de Mayo 2007.

<sup>17</sup> Ibid.

Esta preocupación de la comunidad, se ve atendida en parte, por la donación del señor Quijano. Una vez resuelto de alguna forma el problema del lote, surge otra dificultad: la construcción del terreno. Acuden, entonces a la Secretaría de Educación Distrital, para que se hiciera cargo del terreno donado y construyera la escuela, pero la Secretaría de Educación no responde las peticiones de la comunidad. La dificultad ante la falta de escuela y la necesidad de una pronta solución hizo que esta se apersonara del lote y de su construcción.

*...y la Secretaría de Educación, jamás se preocupó por legalizar este lote que está dando el señor Quijano, en último se cansaron de insistir y hablaron con los padres para que crearan una Asociación de Padres de Familia y con ayuda de la comunidad, de la Junta de Acción Comunal del Barrio Granada Norte, en la enramada iniciaron a dictar clases, consiguieron algunos maestros que trabajaban más por amor que por la plata y los padres pusieron a estudiar allí a sus hijos.<sup>18</sup>*

Y es con este empeño de los habitantes, que recién empiezan a construir comunidad, como se inician los trabajos de la escuela; claro una construcción incipiente, precaria con muchas deficiencias en su estructura física, por las limitaciones económicas, pero con la fuerza y decisión de la gente, que participa haciendo actividades para conseguir dinero y hasta con su propia mano de obra con tal de solucionar el problema del estudio de sus hijos.

*El lote era una enramada con tejas de zinc, paredes altas y sin piso. Las mejoras se hicieron con el dinero que se recolectaba de actividades organizadas por las mujeres: bazares, bailes, colectas, rifas entre otras y también hubo mucho de autogestión: algunos pupitres y otros materiales los consiguieron por donaciones o por los contactos que tenían los profesores o los padres de familia con otras personas, nos regalaron los pupitres que no servían de la escuelita la Uribe, y los padres de familia, los arreglaban y pintaban.*

*Cuando donaron el terreno se comenzaron a hacer adecuaciones para mejorar el espacio. La primera construcción se hizo con los aportes de la comunidad, pero quienes estaban más preocupada eran las mujeres, ellas se encargaban de los hijos,... y ellas se movieron a buscar y arreglar la escuela, Nosotros, los hombres, sólo poníamos la mano de obra, ya que nosotros éramos quienes dábamos el dinero para la casa, los que sosteníamos la casa.<sup>19</sup>*

Más adelante, contribuye en la construcción de la escuela la Junta de Acción Comunal, la cual se encarga de la construcción de unas aulas mejor elaboradas, inclusive una pieza con cocina para la señora que cuidaba las instalaciones, esta señora llamada Blanca de Olaya, vivía en la escuela como celadora y aseadora.

---

<sup>18</sup> Ibid.

<sup>19</sup> ENTREVISTA con Hilda Cely y Gerardo Cortés, iniciadores del Barrio y de la escuela Granada Norte, 22 de Mayo 2007

Revisando en los documentos que tuvimos acceso como investigadoras, encontramos otros datos sobre los inicios de la escuela Granada Norte, estos confirman lo dicho por las personas entrevistadas y aporta otros elementos, que no quedaron en la memoria de las mismas:

*Transcurría el año de 1966 y el sector empezaba a poblarse, por lo cual se hacía necesario un centro educativo para evitar que los niños tuvieran que hacer grandes recorridos para ubicarse en un sitio donde pudieran adquirir los primeros conocimientos.*

*En el lugar donde hoy está ubicada la institución funcionaba una bodega de maquinaria de propiedad del señor Pedro Gómez Quijano, quien la donó para que se fundara la escuela, que inició su actividad en Marzo del mismo año, tomando el nombre de Granada Norte que es el mismo que identificara el barrio.*

*Funcionó como escuela rural con los cinco grados y dos profesores con doble jornada de 8:00 am a 12:00m y de 2:00 pm a 4:00 pm, siendo los primeros educadores dependientes de la Dirección Escolar de la Escuela La Uribe, a cargo del profesor Gabriel Gantiva.*

*Años después, dado el incremento de estudiantes la SED da vida propia e independencia administrativa a l institución y nombra a través de los años como directores a Lilia de Sánchez, Sofía de Yepes, Enrique Umaña, y ha contado con la asesoría pedagógica de supervisores como Inés de Arenas, Pepa Rueda de Trujillo y Héctor Erazo entre otros.<sup>20</sup>*

Esa es la planta física que encuentran los primeros maestros y maestras que llegan a la escuela Granada Norte en los años 70s, instalaciones que describen los docentes que estuvieron en esa etapa inicial:

*Yo llegué aquí en el año de 1977 ... La escuela tenía unos grandes ventanales, no tenían vidrios ni rejas ni puertas, no había piso, todo era en tierra. Hacia este lado donde estamos ubicados, quedaban los baños: dos baños para niñas y dos baños para niños, un lavamanos, funcionaban pozos sépticos...<sup>21</sup>*

Estamos hablando de una escuela de ciclo primaria, ubicada en un sector urbano marginal, que fue construida, por el interés y empeño de la comunidad, con ese “sueño” de los adultos, para que estudiaran los hijos de los obreros, de los trabajadores de Almacenes Nogo, pero por su puesto sin ninguna orientación ni planeación que tuviera en cuenta lo pedagógico, por eso otra docente jocosamente, la describe como escuela “abierta”, refiriéndose a las deficiencias de la parte física.

---

<sup>20</sup> DOCUMENTO PEI. Escuela Granada Norte, P 222- 224

<sup>21</sup> ENTREVISTA colectiva con docentes de sede C. 25 de Junio de 2007.



*En esa época de la escuela abierta: sin puertas, sin vidrios ni ventanas. Los pupitres eran una dotación que la misma comunidad conseguía, unos pupitres viejitos. En ese año se puso la tabla a los salones. Cuando llovía poníamos los pupitres en fila hasta la calle, y salíamos todos por encima de los pupitres, Esto se encharcaba y la calle quedaba como dos metros abajo. Pero la pasamos muy bien.*<sup>22</sup>

Sí, una “escuela abierta”, pero abierta a la intemperie, por lo precario de sus condiciones físicas, y aunque es cierto que la comunidad entra y sale de las instalaciones escolares, la connotación de abierta, en este caso, no es precisamente por la apertura y participación en el trabajo pedagógico, sino por lo expuesta que se encuentra a la influencia externa del frío de la calle, la brisa y cualquier otro fenómeno climático; debido a que no tiene puertas, ni vidrios en las ventanas, y porque los pupitres hay que convertirlos en puente para poder entrar o salir cuando se llueve, no obstante esas condiciones físicas adversas de la edificación escolar, son superadas por el trabajo académico y lo pedagógico que hacen los maestros.

Todas esas acciones de participación de la comunidad, y de los mismos maestros y maestras; empiezan a afianzar unos elementos de pertenencia y de cuidado por la escuela, y por el barrio, porque gracias a la preocupación de la comunidad se construye “la enramada” insumo inicial de lo que sería la planta física de la escuela; convirtiéndose así, este hecho en un *hito de la comunidad, hito que: a decir de Gimeno, cumple el papel de “una parte de la memoria presente de esta comunidad ... y da indicios sobre el acumulado de saber y experiencia de la misma...”*<sup>23</sup>; elementos estos que son básicos en la construcción de identidad.

De un lado la comunidad se siente parte de la escuela, porque desde la adquisición de los terrenos les tocó apersonarse de que esa idea se materializara, y por otra parte, para los docentes, las limitantes locativas y físicas, hacen que valoren más su saber y posibilidades intelectuales para concentrar su trabajo en lo pedagógico, actitud que los une, los llena de satisfacción y ganas de seguir trabajando; construyendo así la utopía: La utopía que Freire, defiende *vigorosamente, de que el ser humano se humaniza en el mundo con el mundo y con el otro, procurando también humanizarlos*.<sup>24</sup> Utopía reflejada en la relación que existía entre docentes y padres de familia, todos buscando el bienestar común de los niños y niñas, de la escuela y eso lo comentan los docentes:

*Había muchos beneficios en esa época sobre todo la relación entre los padres, había mucho respeto, también colaboraban en actividades como para recolectar fondos, con el mantenimiento, el aseo, en hacer alguna reparación, colocar el marco de las ventanas. Eso ayudaba a que los padres se preocuparan por la escuela; ahí hablamos de identidad, los padres apoyaban*

---

<sup>22</sup> Ibid.

<sup>23</sup> TORRES Alfonso et al, En: La identidad de las organizaciones populares, Bogotá, UPN. Colciencias, Ediciones Átropos Ltda. 2003. P 72

<sup>24</sup> MONTEIRO, Albene. En: Paulo Freire y la formación de educadores. Múltiples miradas. Compilado por Ana Maria Saul, p 36.

*con su mano de obra y los materiales provenían de la Asociación.*<sup>25</sup>

Las mujeres y la Junta de Acción Comunal, se convierten en sujetos importantes en la construcción de identidad y en la participación de esta nueva comunidad. Las mujeres son las personas que tienen a cargo los hijos, quienes están enfrentándose a diario al reto de la crianza y ante la incertidumbre de no tener cercano el lugar socialmente institucionalizado, organizan e invitan a la comunidad a actuar para solucionar un problema real, concreto y sentido: la falta de la escuela. Una vez conseguido el espacio, son ellas quienes también se enfrentan a las precarias condiciones que tienen que vivir sus hijos en la escuela, son ellas quienes nuevamente organizan y lideran acciones para el mejoramiento de la escuela a través de actividades que buscan obtener recursos para poder realizar dichas mejoras: bazares, bingos, rifas.

De otra parte los hombres y la organización de la Junta de Acción Comunal, aportan con su mano de obra y su saber en la materialización de ese objetivo. Vemos así que tanto mujeres como hombres, padres y no padres de familia, miembros de la comunidad en general, a pesar de tener distintos orígenes, encuentran causas comunes para unirse y trabajar mancomunadamente. Así mismo, aunque, son diferentes los niveles de participación, todo se junta para sacar una obra que beneficiará a todos.

### **3.1.3. CONSTRUYENDO IDENTIDAD EN LA ESCUELA:**

#### **3.1.3.1. La formación en colectivo del maestro**

Las difíciles condiciones de infraestructura de la escuela no fueron motivo de pasividad por parte de los maestros, por su parte ellos, comenzaron un proceso de reconocimiento, identificación y apropiación con su escuela: construyendo proyectos y propuestas pedagógicas, los maestros aportan su saber en la construcción de identidad.

La formación de los docentes, fue un elemento importante que contribuyó a la construcción de identidad. A través de esta, los docentes pueden reflexionar su quehacer: discutir metodologías, propuestas pedagógicas y pensar en la labor del maestro. Lo cual da sentido al maestro y lo ubica en su labor principal que es la educación. Otro elemento que contribuyó a la identidad del maestro en esta etapa, fue la apropiación de los docentes al contexto y a las necesidades de los niñ@s para proponer y desarrollar propuestas.

La formación a través de Pregrados, participación en grupos de estudio, redes locales, cursos de formación con la DIE CEP entre otros, marcó la transformación pedagógica escolar, generando propuestas que contribuyeron a la identidad pedagógica de los maestros y por consiguiente a la identidad institucional. Así lo comenta una docente:

*Aunque estamos en esas condiciones tan difíciles, nosotros siempre nos manteníamos muy unidos, nos integramos, hablamos de metodologías al principio fue la misión alemana, también la zona se preocupaba mucho por cursos, por capacitación se llamaban comités pedagógicos. Allí nos*

---

<sup>25</sup> ENTREVISTA con docentes sede C. Op Cit

*encontrábamos con maestros de la zona y discutíamos, varias veces nos enfrentamos con el profesor Cipriano en discusiones académicas*<sup>26</sup>

### 3.1.3.2. Comité Pedagógico local

A comienzos de los años 80 la inquietud que se manifestaba en las escuelas, quizás por influencia del Movimiento Pedagógico de la misma década, y debido a las nuevas metodologías y reflexiones sobre pedagogía lideradas por las universidades, especialmente la Universidad Distrital<sup>27</sup>, hace que en la localidad de Suba, se comience a organizar el grupo de reflexión pedagógica, esto empieza a generar nuevas posibilidades metodológicas y de reflexión a los docentes de las diferentes instituciones de la localidad. Se brindaban los espacios para la autoformación pedagógica en colectivos de maestros, procesos que eran liderados por la supervisión, quienes organizaban grupos de estudio que reunían periódicamente a los maestros y maestras de la localidad, para trabajar alrededor de una línea metodológica, o didáctica:

*La supervisora organizaba los comités pedagógicos. Lo que pasaba era que los docentes inquietos, los que tenían pedagogías nuevas, los que se preocupaban por innovar eran convocados para ser parte del comité pedagógico.*

*Esos espacios que se daban para una auto capacitación, prácticamente, ese era el gancho y además que eran dos o tres encuentros en el año. Entonces en el primer encuentro era la camaradería y después era como que institucional que después de cada capacitación se reunieran con los compañeros, esa fue una época bien agradable. Esas capacitaciones eran programadas y organizadas por las directoras con la supervisora.*<sup>28</sup>

Esta actividad además de ser un espacio de crecimiento profesional, se convirtió en un espacio para compartir, y buscar momentos de socialización con otros, de la memoria de esta época habla un docente:

*Esto era por un proyecto de la Universidad Distrital en el año 83,84 y 85, por tres años seguido. Yo estaba estudiando la licenciatura en primaria con énfasis en investigación y allí tuve la oportunidad de confrontar experiencias nuevas que estaban manejando los docentes de la Universidad Distrital con su experiencia en la Calera, y lo que decía yo escuela abierta, de nuevas metodologías, estoy hablando de la escuela de Dino segura, la EPE. Entonces yo era discípulo de Dino, de Adela y de otros maestros, y el énfasis del trabajo era que cada uno tenía que aplicar esta metodologías en el sector y al ser partícipe de estos comités le permitía a uno tener una mejor calificación*

---

<sup>26</sup> Ibid.

<sup>27</sup> La Universidad Distrital comienza la licenciatura en Primaria en el año 1982. Haciendo propuestas metodológicas innovadoras, basadas en el conocimiento de la comunidad y del entorno propio del niño. Algunos docentes y supervisores de la localidad se estaban formando allí y como estrategia de discusión colectiva, decidieron organizar el Comité Pedagógico Local

<sup>28</sup> ENTREVISTA colectiva con docentes sede C. Op cit

*académica en la universidad, esto y el espacio que abrió doña Adiel, eran muy productivos y nos permitían espacios de discusión sin necesidad de agredirnos, nos daban la posibilidad de debatir, reproducir y había reuniones permanentes durante todo el año, también de allí íbamos a jugar tejo.*<sup>29</sup>

Los aportes de estas capacitaciones cobran valor en esta escuela porque dejaron de ser una “tarea” de la Universidad para convertirse en unos conceptos teóricos llevados a la práctica, especialmente de los docentes interesados en el cambio. A través de reuniones formales, con un horario establecido, o de reuniones espontáneas, se compartía las nuevas metodologías que se estaban trabajando en esos procesos de capacitación. Para los docentes esto fue muy enriquecedor, tanto en su formación pedagógica como en sus relaciones personales.

*En el año 82 teníamos jornadas de capacitación y se hacían jornadas de mayor acercamiento entre los docentes, asistían docentes de diferentes escuelas, allí nos reuníamos "el perro", "la zorra", todos éramos hombres, de diferentes escuelas, era una vaina muy chévere.*<sup>30</sup>

Había varios niveles o instancias de participación propiciado por las supervisoras y los directores de las escuelas, al frente de los procesos de autoformación de los maestros. Esto fortalecía las motivaciones de todos y generó movimiento en la localidad de Suba. Época que dejó huella hasta nuestros días. Aun para estos tiempos de tantas transformaciones (año 2007); los docentes de la “sede C ” de Granada Norte, de las dos jornadas, tienen un espacio para la reflexión pedagógica y organización escolar.

Al interior de la Escuela Granada Norte, esta dinámica causó impacto y como la mayoría de los docentes participaban en dichas jornadas de reflexión, ellos continuaron con esas prácticas como una manera de resolver las dificultades académicas y también para adoptar nuevas formas de trabajo metodológico y didáctico.

Y precisamente por participar en esas actividades; es que a través de los años tenemos en Granada Norte, una escuela con un equipo de trabajo, dispuesta a los cambios y abierta al trabajo colectivo y a recibir todo lo que tiene que ver con aportes en lo pedagógico y académico.

### 3.1.3.3. La discusión pedagógica al interior de la escuela, dinamizadora de las prácticas pedagógicas.

Con las condiciones dadas por la organización local, con el terreno preparado y abonado por esas jornadas de reflexión pedagógica a nivel local, se mantuvo la dinámica de discusión colectiva al interior de la Institución. Esto fue posible, porque a la escuela Granada Norte, llegaron maestros muy inquietos, que estudiaban carreras universitarias, y pertenecían a grupos de estudios, y como decimos en la Expedición Pedagógica: “el

---

<sup>29</sup> Ibid.

<sup>30</sup> Ibid.

maestro va con su saber y lo pone en practica a donde llega”<sup>31</sup> esto posibilitaba, que en esta escuela, se aplicaran metodologías nuevas y frescas recién reflexionadas y estudiadas por maestros en formación universitaria.

De todos estos procesos de formación y con base en la experiencia profesional, surgieron propuestas innovadoras como el proyecto que trabajaron en la Escuela Granada Norte al que llamaron “Mis fantasías”, del que aún hay huellas en la memoria de los docentes de la época. Un proyecto que trabajaba alrededor de la lecto escritura y al cual cada maestro le daba su toque personal. Así lo recuerda una maestra de la época:

*Era un proyecto con énfasis en la lectoescritura. Eso sí cada quien trabajaba su proyecto en el salón como pudiera, cada quien lo bautizaba como quería. Se trataba de que el niño inventara cuentos, relatara situaciones, chistes, coplas, todo eso.*

*Es que en esos espacios del comité pedagógico, se trataban las técnicas de Celestin Freinet, del texto libre y también se trabajó aquí la didáctica de la fantasía de Gianni Rodari*

*Este era un experimento que se estaba desarrollando en la Universidad Distrital, hay que anotar que estas técnicas de Freinet son de 1930 pero que tuvieron vigencia aquí gracias a la Distrital. . Básicamente era el trabajo con el manejo de la fantasía y de la imaginación a través de la enseñanza de la lectoescritura y en esos cursos que se estaban aquí se mostraban experiencias, los mismos compañeros mostraban experiencias sobre el manejo de la imaginación y de los escritos y demás y se hizo una puesta en común en todas las instituciones.<sup>32</sup>*

Desde el interior de la escuela, también surgieron propuestas innovadoras. Una de esas maestras inquietas “que llevan su saber a donde llega”; licenciada en Educación Física, movilizó a toda la escuela con una propuesta de trabajo de integrar todas las asignaturas alrededor de esta área. Propuesta que fue acogida y seguida por el resto de las docentes.

*Aquí comenzamos a trabajar relacionando asignaturas, todas relacionadas hacia la Educación Física, esa fue más o menos en el año 91, mucho antes del PEI y duramos trabajando así bastante tiempo, aquí había una profesora que dominaba muchísimo la parte Educación física, Beatriz Garzón de Prieto ella perteneció a la Liga de Cundinamarca, ella armaba todo el paquete y nos reunía a nosotros y nosotros planeábamos alrededor de la educación física, como un eje, al principio buscando la orientación de los niños pero en segundo lugar basado en la lectura y escritura. Ella planeaba los talleres, nos reunía y nosotros le preguntábamos, porque de Educación Física sabíamos muy poco y nosotros íbamos interrelacionando asignaturas, pero nosotros trabajamos duro en eso, lo que se constituían un factor de unión, porque había un interés común,*

---

<sup>31</sup> Seminario de producción de saber – construcción de Atlas pedagógico. – Regiones colombianas

<sup>32</sup> ENTREVISTA colectiva con docentes sede C. Op Cit

*cada semana mirábamos qué íbamos a trabajar la semana siguiente en cualquier momento de la mañana, en recreo, o tomábamos una jornada, para planear.*<sup>33</sup>

Vemos como es de importante un buen liderazgo en el trabajo pedagógico y cómo el papel desempeñado por esa persona o equipo líder, es trascendental en el avance pedagógico y educativo de una escuela.

Los docentes recuerdan con nostalgia esa época, y también reconocen el gran aporte pedagógico y crecimiento intelectual que se logró en los docentes. Así mismo reconocen el rol de esa maestra líder, quien con todos los obstáculos que seguramente tuvo, logró movilizar la escuela a través de una propuesta curricular que tenía en cuenta lo lúdico y deportivo, transitando así caminos de nuevas didácticas y metodologías.

En esta propuesta la docente líder mostró su sentido de pertenencia con la Institución, su relación tan fuerte con ella, el interés y la preocupación de lograr entre los docentes una estrecha relación con su contexto y con las necesidades de los estudiantes; involucrando a todos los docentes, a los padres de familia, incluso a miembros de sus familia, la comunidad estuvo integrada en una propuesta común.

*Ella fue una profesora muy visionaria para la época, integraba a todas las personas, es más, el marido y ella trabajaban en el ballet de Sonia Osorio, y ella mandaba a unos integrantes del ballet para trabajar con los niños. Ella montaba un baile en media hora, bien, era una cosa espectacular.*<sup>34</sup>

Para ello fue necesario acordar espacios de reflexión, de planeación y de evaluación de los procesos que se estaban desarrollando. Los docentes recuerdan las estrategias que utilizaban para poder reunirse:

*Otra cosa era que por ejemplo de 7 a 9 de la mañana se reunían todos los cursos de primero a quinto en el patio y la profesora dirigía la actividad y ella nos decía de acuerdo a lo que trabajaba, usted puede hacer esto en matemática o en sociales, como todo era escrito, teníamos como un tema en sociales tenían relación con matemáticas o con ciencia, pero todo era escrito. Sin embargo de eso no hay nada hoy en la escuela, tal vez la profesora Beatriz Garzón de Prieto tenga los documentos. Ella sí escribía todo, ella nos decía por ejemplo ustedes van a trabajar con este tema en reloj, con el giro.*<sup>35</sup>

En este caso el sentido de la pertenencia, de la lucha por la escuela, no obedece a la solución de un problema ; como generalmente sucede , más bien se da en el marco de una búsqueda de otras formas de trabajar lo metodológico y lo didáctico. Es lo que en términos de Torres estas maestras y maestros, más que enfrentar una problemática de “orden

---

<sup>33</sup> Ibid.

<sup>34</sup> Ibid.

<sup>35</sup> Ibid

*superior” se sienten en la obligación de innovar en sus prácticas de clase.*<sup>36</sup>

Por otra parte, se hace evidente que la identidad construida por parte de los docentes depende como dice Valera de la “*capacidad de los individuos de pensarse a sí mismos situándose en un nivel de abstracción correspondiente a categorías grupales*”<sup>37</sup>.

Es decir, trascendiendo el nivel individual del trabajo, los maestros comentan y discuten propuestas pedagógicas, para ser llevadas a la práctica como un grupo.

Los maestros de esta escuela se destacaron desde sus orígenes en tratar de pensar, construir y formar colectivo. Los profesores que vivieron esa época recuerdan que ese trabajo en equipo, les fortaleció como maestros, como personas y como comunidad, a través de la búsqueda colectiva de soluciones y por supuesto creó un ambiente de compañerismo y alegría en el trabajo.

#### **3.1.4. LA CONTINUIDAD DEL BACHILLERATO, NECESIDAD TRANSFORMADA EN OPORTUNIDAD PARA CONSTRUIR IDENTIDAD**

La Escuela Granada Norte ofrecía, como la mayoría de la época, únicamente Educación Básica Primaria, lo cual preocupaba a docentes y padres de familia. El acceso y continuidad de la educación en el segundo nivel de Bachillerato no era un derecho establecido desde la constitución.

Para acceder a la oportunidad de continuar su educación, con el apoyo del Estado, los estudiantes debían presentar una prueba que realizaba el ICFES a los estudiantes de quinto grado. Solamente quienes aprobaban dicho examen podían acceder a las pocas Instituciones oficiales que existían o algunas que tenían convenio con el Estado: colegios privados, de educación religiosa.

*Los niños presentaban examen del ICFES. El cual era para asignar el cupo de los niños al bachillerato. Ubican a los chicos en colegios distritales y en otros colegios. En ese entonces el único colegio que recuerdo que quedaba esta zona era el Aníbal Fernández de Soto. Los que pasaban iban a esos colegios.*

*Los que no pasaban... terminaban estudiando en un colegio de garaje o se quedaban sin estudios, los cupos eran muy escasos, y la pirámide era más acentuada, menos estudiantes tenían posibilidades de salir.*<sup>38</sup>

Esta dificultad hizo que los profesoras se pusieran como una de las metas de la Escuela Granada Norte, “SER UN BUEN COLEGIO” . Para ese momento esta categoría estaba directamente relacionada con el nivel académico y por lo tanto las acciones de los maestros estaban encaminadas a conseguir esta distinción. Aunque en las entrevistas no fue muy explícita la forma como lo lograron sabemos que el trabajo en colectivo, las discusiones y los proyectos comunes fueron una estrategia para adecuar y revisar los procesos

---

<sup>36</sup> TORRES, Op cit. P 41

<sup>37</sup> VALERA, Segi. El concepto de identidad social urbana. Barcelona. P 32

<sup>38</sup> ENTREVISTA colectiva con docentes sede C Op Cit.

institucionales, con la claridad en las metas todos los agentes aportan para que se lleguen a ellas. Maestros y padres de familia reconocen y hacen referencia la escuela como “*El mejor colegio era y ha sido este.*”<sup>39</sup> Hecho que tiene relación no sólo al pasado, sino también del presente.

Para ello la participación en eventos y actividades organizadas por la localidad o por el Distrito, fue una oportunidad para confrontarse y “foguearse” con otras escuelas. *Académicamente nosotros hemos recibido varios premios por eso.*”<sup>40</sup>

Sin embargo para la comunidad la mayor prueba y el reto mayor estaba en la prueba del ICFES, los docentes recuerdan que muchos niños y niñas de la Escuela Granada Norte aprobaban el examen del ICFES y que por eso la escuela tenía acogida y reconocimiento en la localidad, “*aunque no eran muchos, algunos niños que no vivían en el sector venían a estudiar aquí por ser una buena escuela*”<sup>41</sup>. En torno a este reconocimiento los padres de familia contribuían y apoyaban a los docentes, se preocupaban y era motivo de orgullo para la comunidad. Pero también se compartía la preocupación por aquellos a quienes las condiciones económicas no les permitía ir al Colegio al cual fueron asignados, por la distancia, o a quienes no aprobaban el exámen. Por lo tanto los padres de familia, especialmente las madres, buscaron estrategias, para que todos tuvieran la oportunidad de continuar con sus estudios. Una de las madres de familia recuerda acciones que realizaron las madres líderes de la época:

*En alguna ocasión recuerdo haber hecho una carta para el Colegio Camilo Torres, donde solicitaba cupos para 30 niños de la escuela y fue aceptada. Claro, aquí la gente no se ha preocupado por estudiar y muchos no lo utilizaron, porque les quedaba muy lejos.*

*Más adelante, cuando mi hijo menor estaba en quinto de primaria llegaron unas señoras del Colegio Andino ofreciendo 500 becas para niños del Distrito, los niños tenían que presentar 3 pruebas, incluyendo Inglés y Matemáticas, mi hijo, quien era un excelente estudiante, las aprobó, claro que él no sabía nada de Inglés, en esa época no enseñaban Inglés en las escuelas, pero aprobó y estudió becado allí todo el Bachillerato y se graduó con honores*”<sup>42</sup>

Épocas en que la escuela Granada Norte, tenía un reconocimiento local y hasta Distrital, en la que su comunidad se sentía reconocida, pero también participaba activamente para que esta actuación pública y ese reconocimiento fueran posible. Aquí se vuelve a dar un elemento de construcción de identidad, basado en las acciones colectivas “por compromiso”<sup>43</sup> con la Institución y con lo académico.

---

<sup>39</sup> BAJONERO. Op Cit.

<sup>40</sup> ENTREVISTA con docentes sede C . Op Cit.

<sup>41</sup> Ibid.

<sup>42</sup> ENTREVISTA con Hilda Cely. Madre e familia de la primera etapa. Hilda Cely Mayo 24 2007

<sup>43</sup> TORRES, Alfonso. Op cit P. 40



Por otra parte la necesidad sentida por los padres de familia , por la falta de cupos, generó un movimiento en ellos, lo que presionó a que en la localidad, desde la supervisión, se creara un comité de asignación de cupos y se estudiaran los casos particulares, así lo recuerda un docente:

*Se creó en la zona un comité para asignación de cupos en el año 83. A este pertenecían todos los rectores, algunos docentes de colegios distritales y algunos supervisores. En ese entonces la localidad de Suba estaba dividido en tres sectores 11 A, 11 B y 11 C, y en cada una de esas sublocalidades, había comité de cupos de asignación de cupos. Se reunía ese subcomité, el rector informaba cuántos cupos tenían, y se observaban las condiciones particulares de los chicos que no pasaban el examen del ICFES.<sup>44</sup>*

La dificultad ante la continuidad de los estudios de los niñ@s de la Escuela Granada Norte, se convirtió en un motivo y una oportunidad para generar propuestas y acciones desde los maestros, padres de familia e incluso en la localidad, que contribuyeran a darle opciones a mayor cantidad de estudiantes. Desde los maestros se generaron propuestas pedagógicas, proyectos que mejoraran el nivel académico; los padres de familia haciendo contactos con otras Instituciones Educativas y presionando para que en la localidad se ofrecieran más opciones para todos y finalmente la localidad, desde la supervisión, se apersonó del problema y creó estrategias de asignación de cupos a las nuevas instituciones de Bachillerato que iban surgiendo en la localidad.

Cuando se hacen esfuerzos comunes a la superación de un problema concreto se construye identidad institucional, porque el problema deja de ser una dificultad individual para convertirse en un problema de todos, surge la solidaridad, el apoyo a los demás y cada uno mira cómo puede aportar en la solución del “problema”.

### **3.1.5. EL LIDERAZGO DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR**

La organización que existía en esta etapa en las instituciones favorecía muchas acciones: cinco docentes por jornada, cada jornada con su propia dirección escolar, permitía que los maestros y directivos construyeran sus propias dinámicas.

El elemento que más se favorecía con esta organización era el pedagógico. Para el caso de la Escuela Granada Norte, contó con la claridad pedagógica de los Directivos Docentes, quienes permitieron, facilitaron y muchas veces lideraron los espacios para socializar, generar y poner en práctica las propuestas de los docentes.

*En ese entonces trabajaba mucho la memoria trabajamos con los libros de la misión alemana. Éramos cinco cursos, cinco maestros. Yo tenía tal vez cuarto. ... En ése tiempo era muy consentido entonces yo nunca iba a primero, desde tercero, tercero cuarto y quinto y volvía y rotaba tercero cuarto y quinto. Es decir que empezaba con los mayores. En ese tiempo era costumbre que los maestros empezaban en primero seguían con los mismos niños por segundo*

---

<sup>44</sup> ENTREVISTA colectiva con docentes sede C. Op cit

*tercero y cuarto y quinto.*<sup>45</sup>

La propuesta de continuidad con los estudiantes por los cinco cursos de primaria pretendía que el maestro que iniciaba un proceso con sus estudiantes en grado primero lo continuara y potenciara hasta terminar la primaria. Esto permitía según lo docentes hacer continuidad en los proyectos que se llevaban a cabo con los estudiantes y poder formular y llevar a cabo procesos y proyectos que se extendían más allá de un año escolar, lo que finalmente redundaba en la manera particular de construir identidad.

Por otra parte, la organización escolar tenía mucha diversidad para abordar lo educativo. Por ejemplo, se notaba una diferencia entre la organización, liderazgo y las acciones pedagógicas que realizaban los docentes de una jornada y de la otra. En la mañana, dicen, se preocupaban más por implementar nuevas metodologías; mientras que los docentes de la jornada de la tarde, había un gran interés por conocer a los niños y realizaban discusiones en torno a las condiciones familiares de los niños, casi que todos los docentes conocían a todos los estudiantes. La estructura organizativa de la escuela: solamente cinco cursos de primaria y cinco docentes, interesados en compartir las situaciones particulares de los chicos eran formas diferentes de integrarse, de participar y eran los motivos principales que les daban identidad. A través de la estructura organizativa de la época y por la claridad de los Directivos Docentes, se permitió la participación a todos y cada uno de los docentes, se dieron unas relaciones más homogéneas y esto contribuyó al sentido de pertinencia y pertenencia con la Institución.

### **3.1.6. ENCUENTROS ESTUDIANTILES LOCALES Y DISTRITALES, CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD FRENTE A OTROS**

En esta etapa fundacional en la localidad y en el Distrito había un interés por compartir con otras escuelas: era una forma de conocer otras experiencias, pero también se reconocía a las instituciones que se destacaban tanto en la parte académica, como en lo deportivo y cultural. Estos espacios fueron enriquecedores para los docentes, los padres de familia y los estudiantes. Reconocerse y diferenciarse con los otros era una oportunidad de valorar los que se estaba haciendo, de revisar los procesos internos que se estaban desarrollando y una forma de mirarse frente a los otros.

En lo cultural y deportivo, hubo mucho movimiento en la escuela; concursos de baile, poesía, música, jornadas deportivas, que se realizaban en la localidad en los cuales la escuela participaba de lleno. *“Aquí se ganaron varias copas de juegos deportivos, y premios con el jarabe tapatío”*<sup>46</sup>. Comentan los docentes con orgullo, ya que era fruto de su esfuerzo y dedicación, pero también del interés y apoyo de las familias

*El trabajo con la comunidad era muy rico. Los papás vivían muy integrados a los actos culturales, por ejemplo se preocupaban, colaboraban y estaban pendientes del disfraz de niño, venían a mirarlo, que si iba a salir bien.*<sup>47</sup>

---

<sup>45</sup> Ibid

<sup>46</sup> Ibid

<sup>47</sup> Ibid

La participación en actividades locales y distritales se convirtieron también en razones de la comunidad para trabajar alrededor de una meta común, buscar destacarse en lo deportivo y en lo cultural. Este reto de tatar de destacarse le permitía a la comunidad reconocer a la Escuela Granada Norte como una de las mejores del sector. Aún en medio de las dificultades locativas, la escuela fue reconocida en diferentes eventos y

### **3.1.7. DIFICULTADES EN LA CONSTRUCCION DE IDENTIDAD EN LA ESCUELA**

#### **3.1.7.1. La resistencia a nuevos proyectos pedagógicos por parte de padres de familia y docentes**

Hay que anotar que todo cambio genera una reacción y la Escuela Granada Norte no fue la excepción. Hemos comentado la dinámica de reflexión pedagógica que se llevaba a cabo con los docentes de la jornada mañana, pero en los docentes de la jornada de la tarde, las circunstancias eran diferentes.

La llegada de docentes nuevos, con propuestas innovadoras, en la jornada tarde, generó “reacciones”, en diferentes miembros de la comunidad. Aparecieron las contradicciones desde el punto metodológico, los imaginarios y creencias de los padres y madres de familia, las mismas jerarquías, la Dirección escolar y la organización administrativa, y hasta las condiciones locativas del colegio, fueron obstáculos que hubo que superar.

Los docentes que tienen metas claras ponen en juego toda su energía en el trabajo, en la unión de fuerzas y capacidad para ingeniar estrategias, para superar las dificultades. Los docentes que llegaron con ideas novedosas, que aún pertenecen en la institución, recuerdan cómo se sintieron ante sus compañeros, padres de familia y cómo recibieron ellos esos cambios:

*En general se trabajaba una manera muy tradicional, yo venía de un programa de innovación de la Universidad Pedagógica, en un programa de educación especial, fuimos como un experimento que hizo la Pedagógica frente a la formación de maestros. Llegué aquí con mucha inquietud y con muchas ideas, con la posibilidad de trabajar en proyectos y de integrar áreas y eso acá no se podía. Decían que esa profesora no hacía nada y había mucha confrontación pedagógica, además tenía un curso primero y los padres de familia pretenden que en determinada parte del año, ya los niños salgan leyendo, o en parte ya lean, hacia mitad del año. Yo hacía parte del grupo de Luz Marina Nieto que se llamaba niños lectores del siglo veintiuno, esto aquí a los papás no les gustó nada.<sup>48</sup>*

Dichos dificultades, lejos de amilanar a las dinamizadoras de las ideas, las volvía más fuertes e ingeniosas para buscar salidas y “conjurar” las amenazas. Una de estas “contras”

---

<sup>48</sup> Ibid

para el mal, fue el trabajo colectivo y algunas dinámicas que se movilizan para lograr los objetivos.

Otra dificultad que se sumó a las demás era la de consecución de recursos, pero nuevamente ante las dificultades surgen las “salidas creativas” tal como lo comenta la docente

*Yo hacía rifas con la ayuda de Clara, rifamos un pollo asado. Tardé en conseguir la biblioteca, a los papás les gustaba comprar las boleticas del pollo asado porque con eso resolvían lo del almuerzo, con esos recursos conseguimos un proyector de diapositivas, conseguimos libros, digo conseguimos, porque yo era quien planteaba las rifas pero los compañeros me ayudaban a vender las boletas. También había una compañera María Pacheco que era bastante alborotada y compartíamos muchas ideas y la idea de trabajo por proyectos. Desarrollé lo de lectores siglo veintiuno y como inicié tan tarde el proyecto a finales de año la mitad del curso no me sabía leer ni escribir, lo cual me trajo muchas consecuencias terribles, una fama horrible entre la jornada de la mañana y de la tarde, sin embargo yo seguí con el curso en el siguiente año, de ellos ya salieron leyendo y escribiendo, esa fue la experiencia entre la lectura y la escritura, yo seguí trabajando en la escritura.<sup>49</sup>*

La generación de las Propuestas nuevas genera contradicciones y conflictos, con los demás y con uno mismo. Con los demás, aquellos que pretenden mantener lo establecido, lo que está comprobado que funciona, el temor a innovar es temor a equivocarse, a no conocer el camino a seguir, porque es un camino de incertidumbre. Con uno mismo porque las contradicciones con los otros, genera incertidumbre sobre si lo que se está haciendo puede funcionar, y esta nos pone a reflexionar sobre si vale la pena mantenerse en lo conocido, y no tener problemas con nadie, o transformar aún en medio de las dificultades.

Los aportes, pero también los tropiezos y la forma como son superados y afrontados nos permite fortalecernos y crecer con otros, crecer en colectivo.

### 3.1.7.2. Lucha por el territorio

La Política Educativa de esta primera etapa organizaba la escuela con un Directivo docente y los cinco maestr@s de esa escuela, lo cual, como en el caso de Granada Norte facilitó el trabajo de la misma. Sin embargo esta organización generó dificultades en las relaciones entre docentes, estudiantes y padres de familia de una y otra jornada. Hoy los maestros tienen una actitud crítica frente a esta situación y comentan:

*Yo creo que lo que ocurría, algo que ya se ha dejado de lado y es que cada maestro se sentía como dueño del lugar donde estaba, del espacio, entonces eso generaba cierto distanciamiento entre los maestros de la mañana y de la*

---

<sup>49</sup> Ibid

*tarde, porque a veces había situaciones en las que se culpaba a los de una u otra jornada. Había profesores en que permanecían inclusive en el mismo salón y se llegaba otro y le cambiaba el orden, eso generaba ciertos roces.*

*Aquí sucedía que la mañana tenía sus equipos y los de la tarde tenían sus equipos. Como las administraciones eran diferentes, cada una tenían su inventario, entonces cada una tenía que responder por su propio inventario, por ejemplo el dichoso proyector que teníamos era de la tarde, no lo podían usar los de la mañana.<sup>50</sup>*

Es claro que aunque se compartían los mismos espacios físicos, no había acuerdos en la forma de uso de estos. El hecho que cada jornada, específicamente cada Directivo Docente tuviera su propio inventario, al cual debía responder ante la secretaría de Educación Distrital, hacía que tanto los recursos didácticos como los equipos tecnológicos fueran para uso exclusivo de la jornada. Esto generaba entre las comunidades de una y otra jornada una lucha por el territorio. En ese afán de “marcar territorio” cada uno lo hacía de diferente manera, lo cual generaba roces, distanciamientos y falta de comunicación y acuerdos entre las comunidades de cada jornada.

Cada jornada era como una escuela diferente, a pesar de compartir el mismo espacio físico cada una tenía sus propias dinámicas y aunque la comunidad que hacía parte de ella era la misma en ambas jornadas, también cada una se sentía diferente a la otra.

*La comunicación entre la mañana y los de la tarde no era muy buena, y las veces que nos convocaron en reuniones conjuntas mañana y tarde, se notaba la tensión, la división y la falta de comunicación y la falta de articulación entre la mañana y la tarde.*

*No tanto la división, sino que como no nos reuníamos frecuentemente, entonces no había integración.*

*Incluso en esas reuniones uno sentía a veces “esas miradas de bacteriólogo”.<sup>51</sup>*

Aunque hubo en esta etapa factores que favorecieron la construcción de identidad, esta situación hacía que cada jornada buscara estrategias diferentes, cada una era independiente de la otra. Las Políticas educativas de la época favorecieron el vínculo con la Escuela. La escuela era un territorio, sin embargo cada jornada, con sus propias dinámicas internas, se convertía en un territorio independiente.

---

<sup>50</sup> Ibid

<sup>51</sup> Ibid

### 3.1.7.3. Las pruebas del ICFES un fin, no un medio

Las pruebas del ICFES para clasificar a los estudiantes de grado quinto presentaron dificultades en los resultados, lo que presionó tal vez a que se abolieran las pruebas. Entre las dificultades que se vivieron los docentes comentan:

*En las últimas pruebas del ICFES se presentaron una cantidad de inconvenientes. Salían muchachos que nunca presentaron pruebas del ICFES para buenos colegios.*<sup>52</sup>

Por otra parte, los resultados que en un principio eran evidencia de la calidad académica, muestran inconsistencias: estudiantes con bajo rendimiento académico en la escuela, los que nunca presentaron pruebas, aprobaron con excelentes resultados las pruebas. Esto generó crisis en el sentido que tenían las pruebas para docentes y estudiantes, e hizo pensar, que lo más importante era obtener un buen resultado.

A este hecho se refieren los docentes como una dificultad en el proceso de construcción de identidad, en un momento de la vida escolar, estas se convirtieron en un fin en sí mismas. Un docente comenta cómo se vivió este momento en la escuela:

*En alguna época el curso quinto se convirtió en una preparación exclusivamente para el examen del ICFES pronto entonces el profesor que tenía quinto, se dedicaba todo el año a preparar a sus estudiantes para responder el examen del ICFES: los saberes que se implementaban y los tipos de preguntas.*

*Había libros que le decían al docente de quinto cómo preparar a los niños para el preicfes, por eso es que había colegios de los mejores, eran los que más preparaban a los niños, ellos no sabían nada más pero sabían responder las pruebas*<sup>53</sup>

Cuando las pruebas se vuelven un fin y no un medio, es decir los maestros centran su proceso pedagógico en la obtención del resultado, pierden la oportunidad de verlas como el medio para revisar los procesos escolares internos, para la reflexión pedagógica y la construcción y el trabajo colectivo.

Evidentemente las pruebas tenían un carácter competitivo y discriminatorio ya que no ofrecía oportunidades de continuidad para todos los estudiantes de las escuelas oficiales del Distrito. Ante todas estas dificultades, fueron abolidas como requisito para el ingreso al Bachillerato aproximadamente en el año 1989.

---

<sup>52</sup> Ibid

<sup>53</sup> Ibid.

### 3.1.8. A MANERA DE CONCLUSIONES DE ESTA ETAPA

La construcción de este barrio y de la Escuela nos muestra unas preocupaciones convertidas en acciones que generan procesos de construcción de *identidad*.

La primera acción es la organización y creación de la Junta de Acción Comunal, organización comunitaria, que lidera las luchas y gestiones de la comunidad, lo que da pertenencia e identidad a los habitantes del barrio.

A partir de esta organización, los habitantes del barrio, comienzan a pensar en colectivo, buscando estrategias para solucionar problema comunes, un problema concreto fue la falta de escuela para los niños del sector y alrededor de la solución de dicha situación aparecieron acciones concretas: mediante gestiones y ante la necesidad, se consiguió la donación de los terrenos; una vez conseguido el espacio hubo que adecuarlo para que pudiera funcionar la escuela, con unas condiciones mínimas la comunidad participó en la construcción de la escuela con su mano de obra, otros gestionaron ante la Secretaría de Educación el apoyo de dicha entidad, los que periódicamente asistieron y convocaron a reuniones donde se clarificaron ideas y se definieron las acciones a seguir.

Llama la atención la escasa presencia del Estado, para la comunidad la presencia en esta etapa fue a través del nombramiento de maestros para la escuela. La adquisición del lote, la construcción de la escuela y su mantenimiento dependieron de los esfuerzos de la comunidad.

Al interior de la escuela, los docentes construyeron identidad gracias al aporte que hicieron en la innovación pedagógica, como producto de la formación en colectivo surgieron proyectos innovadores: Mis fantasías, retomando las ideas de Freinet y de Gianni Rodari; y un proyecto articulador de áreas, alrededor de la Educación Física.

La formación de los docentes, fue un elemento importante que contribuyó a la construcción de identidad de los maestros ya que a través de esta, los docentes reflexionaron sobre su quehacer, discutieron metodologías, propuestas pedagógicas lo cual dio sentido a la labor docente, ya no como simple ejecutor de propuestas ajenas sino en un pensador de las propias.

En este sentido la localidad, desde la supervisión, generó espacios de intercambio de experiencias a nivel pedagógico, deportivo, cultural. A nivel pedagógico las políticas del momento, favorecieron el encuentro e intercambio de experiencias, compartir y discutir propuestas novedosas que redundaron en proyectos en las escuela Granada Norte. A nivel cultural y deportivo los estudiantes y maestros tuvieron la oportunidad de mirarse frente a otros. En la interacción con otros, se socializa, se comparten experiencias, se evalúa lo que se está haciendo, es decir se reafirma el sentido y se construye la identidad.

Los espacios que tuvieron los docentes se fortalecieron los lazos afectivos y constantemente se cultivaron sentimientos de solidaridad, amistad, comprensión. Creó complicidad grata entre docentes al unirse y trabajar en torno a un mismo ideal.

## **3.2. SEGUNDA ETAPA: ETAPA DEL PEI**

### **INTRODUCCIÓN**

#### **3.2.1. EL PEI: POTENCIADOR DE LA IDENTIDAD INSTITUCIONAL**

En el año 1994 se promulgó la ley general de educación que reglamenta las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación.<sup>54</sup>

Esta ley hace unos cambios importantes en la administración y como parte de la organización para la prestación del servicio educativo, establece entre otros, el Proyecto Educativo Institucional PEI, con el fin de lograr la formación integral de los educandos, cada establecimiento deberá elaborar y poner en práctica el PEI, el cual debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país. Ser concreto, factible y evaluable<sup>55</sup>

Más adelante, con el Decreto 1860 de agosto de 1994, se reglamenta la ley 115 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales, en el capítulo III del mismo se aclaran los contenidos mínimos y la forma de implementación del PEI , aclarando que cada institución tendrá autonomía para formular, adoptar y poner en práctica su propio Proyecto Educativo Institucional, PEI,. La adopción del mismo debe hacerse mediante la participación de los diferentes estamentos integrantes de la comunidad.<sup>56</sup>

La promulgación de esta ley, generó cambios importantes en la administración y organización escolar y por tal motivo es un hito que marca una ruptura, un cambio en las escuelas de Bogotá.

El primer cambio que se hace en la Escuela Granada Norte, es el administrativo, anteriormente había un Directivo Docente para cada escuela y para cada jornada, aquí, nombran un Directivo Docente para dos Escuelas: Granada Norte y San Cipriano. A través de esta nueva organización, se busca la racionalización del gasto público.

#### **3.2.2 DISEÑO DEL PEI CON BASE EN LAS NECESIDADES DE LA COMUNIDAD**

Para el proceso de elaboración del PEI, la Ley General de Educación<sup>57</sup> propone que cada colegio analice las condiciones particulares de la comunidad donde se encuentra ubicado el colegio, reconociendo que dichas condiciones particularizan las escuelas. Adecuarse a las condiciones de la comunidad, partir de sus intereses y necesidades hace del PEI un elemento constructor de identidad.

---

<sup>54</sup> Ley General de Educación Ley 115 de 1994.

<sup>55</sup> Ibid. Artículo 73.

<sup>56</sup> Decreto 1860 de agosto de 1994. Artículo III

<sup>57</sup> Ibid. Artículo 14. Todo establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica con la participación de la comunidad educativa , un Proyecto Educativo Institucional que exprese las formas como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la Ley , teniendo en cuenta las condiciones sociales , económicas y culturales del medio.



Para los docentes de la Escuela Granada Norte, que llevaban tiempo trabajando allí, el diseño del PEI fue la oportunidad de reconocer el territorio donde se encontraba ubicada la escuela.

Afinar la mirada para ver lo que había estado allí, para ver lo que se suponía era evidente, para reconocer a los otros, para ver más allá de lo obvio, aquellos con los que siempre se había compartido. En este proceso reconocieron las características de estudiantes, padres y madres de familia, docentes, administrativos y Directivos Docentes y valoraron su aporte como valiosos en el proceso de formulación de un Proyecto Institucional que de cabida a todos los miembros de la comunidad.

Los docentes de Granada Norte, aprovecharon la posibilidad que da la ley, para evidenciar las circunstancias de la escuela, identificando las inconformidades de la comunidad en cuanto a la planta física y los recursos económicos; las características sociales, culturales y actitudes de estudiantes y padres y madres de familia, las características de las acciones de los docentes y del Directivo Docente, entre otros.

Al caracterizar las condiciones existentes, en el diagnóstico se hizo explícita la dificultad en las condiciones de la planta física de la escuela, que con algunas mejoras de los padres y madres de familia, aún no era un espacio apropiado para el funcionamiento de un Institución Educativa; los recursos económicos de la escuela se obtenían de aportes de los padres y madres de familia, a través de la Asociación de Padres de Familia, otra parte de los aportes de la tienda escolar, se hizo evidente la falta de apoyo económico de la secretaría de Educación Distrital; en ese momento la relación como los padres de familia tenía dificultades ya que estaban alejados del proceso formativo y educativo de sus hijos y se evidenció que los procesos pedagógicos de los docentes no estaban acordes con las condiciones y necesidades de la comunidad.

#### DIAGNÓSTICO DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA DE LA ESCUELA GRANADA NORTE AÑO 1997

ESTUDIANTES	PADRES	DOCENTES	ADMINISTRATIVA	DIRECTIVO
Hacinamiento en el lugar de vivienda.	Ocupación: empleadas domésticas, empleados en fábricas, viveros y construcción.	La mayoría son licenciados con especialización, doctorado o post grado	Hay una señora que cumple las funciones de aseadora y de celadora, nombrada por la Secretaría de Educación.	Es maestra con licenciatura y postgrado.

ESTUDIANTES	PADRES	DOCENTES	ADMINISTRATIVA	DIRECTIVO
Padres separados, generalmente la mamá	Largas jornadas de trabajo.	Falta capacitación y actualización en modelos pedagógicos.	No cumple a cabalidad con sus funciones, es una persona mayor. Tiene su vivienda en la misma escuela.	Asume funciones de Directora en dos escuelas: Granada Norte y San Cipriano.
Maltrato físico y psicológico	Poca comunicación con la escuela	Clases magistrales con intentos de constructivismo	Tiene su vivienda en la misma escuela, la cual no tiene las condiciones mínimas para ser habitable	
En jornada contraria están en la calle	No asisten a las citaciones de la Escuela	Talleres semanales cuyo eje es la educación Física, se trabajan conocimientos en diferentes áreas.		
Dificultades en el aprendizaje: comprensión, análisis, reflexión.	No hay acompañamiento en la labor de educar.			
Problemas de salud: visuales, parasitismo, desnutrición, salud oral.	Nivel de estudios es bajo: El 5% de los padres son analfabetas, el 85% no culminaron su primaria, el 8% tienen alguna capacitación técnica y el 2% adelantan estudios profesionales.			
Interés y agrado por Educación física, danzas, artes, manualidades.				
Gusto por salidas pedagógicas				
No hay acceso y continuidad en el bachillerato				

Analizado el contexto, teniendo en cuenta las condiciones de la familia, las dificultades y las fortalezas que tiene en ese momento la escuela se va perfilando las intenciones del PEI, las cuales se explicitan en el documento escrito así:

*Los docentes de la Escuela Granada Norte, tras haber generado espacios para el diálogo y la reflexión sobre el quehacer educativo, determinan la imperiosa necesidad de planear, realizar y evaluar algunas acciones, dentro del marco de un PEÍ que permita a padres y docentes la práctica de una pedagogía que motive la formación valorativa que erradique la violencia en el ámbito familiar y escolar y que posibilite la actividad lúdica del educando a través del desarrollo de los programas curriculares.*

*El PEÍ surge como necesidad de que cada miembro de la comunidad educativa sea un agente que dinamice el proceso de cambio de la relación intrafamiliar, de la metodología empleada en la escuela y fundamentalmente de la forma como se ejerce la autoridad, como se da la comunicación, como se permite la autonomía, como se prepara al estudiante para que asuma posturas frente a su entorno, frente a la sociedad en que vivirá en la edad madura.<sup>58</sup>*

También se establecen las estrategias para alcanzar los objetivos de la siguiente manera:

*Fundamentalmente se ve la importancia de iniciar un proyecto pedagógico que se desarrolla a través de un taller semanal con participación de todos los alumnos, maestros y un grupo de padres de familia.*

*Se analizaron los programas curriculares adoptándolos a las necesidades prioritarias del contexto escolar que es la formación valorativa de los diferentes estamentos a través del desarrollo curricular tomado como eje la Educación Física; para dar cumplimiento se realizarán talleres de padres, actividades con cada uno de los tres estamentos así:*

*- Crear espacios que posibiliten al maestro continuar su capacitación en materia del PEÍ, aportar sus iniciativas, realizar evaluaciones para afianzar logros y/o corregir desaciertos y hacer ajustes a los programas curriculares.*

*- Con los Padres de Familia: talleres para que conjuntamente se elaboren pautas para la organización escolar, la proyección de actividades; cronogramas, y lograr un mayor nivel de compromiso en el proceso educativo.*

*- Con los alumnos: permitir que se afiance su auto - estima a través de la participación en procesos democráticos, la construcción de su proceso de pensamiento y que fomente y forme hábitos que lo preparen para ser un ciudadano útil a su familia y a la patria a través de la sana convivencia familiar, escolar y social*

---

<sup>58</sup> DOCUMENTO del PEI. Escuela Granada Norte. Año 1997. P 46.

- En talleres semanales que se programan, realizan y evalúan convenientemente, se eligen temas encaminados a lograr estos objetivos; que luego se trabajan en el aula a manera de subproyecto.<sup>59</sup>

Tras haber realizado un exhaustivo análisis de condiciones y características de la comunidad surgió como propuesta que el eje central del PEI fuera la educación física. Como se había mencionado antes, esta área generaba gran interés en los estudiantes, además contaban con una persona experta en el área y porque los docentes tenían la claridad que va más allá del desarrollo físico de las personas, porque se puede desarrollar otros procesos: socio-afectivos, recreativos, sicomotrices, comunicativos, valorativos y cognitivos, es decir a través de dicha área se puede lograr una formación integral, utilizándola como medio para alcanzar un cambio en los estudiantes, partiendo del interés particular de los estudiantes. Surgió entonces la propuesta del PEI al que nombraron: **"Formación valorativa a través del desarrollo curricular teniendo como eje la educación física"**.<sup>60</sup>

#### CONSTRUCCIÓN DEL PEI AÑO 1997

NOMBRE DEL PEI: "FORMACIÓN VALORATIVA A TRAVÉS DEL DESARROLLO CURRICULAR TENIENDO COMO EJE LA EDUCACIÓN FÍSICA".	
CÓMO SE CONSTRUYÓ	ESTRATEGIAS
Generar espacios de diálogo y reflexión sobre el quehacer educativo	Diálogo a través de talleres con padres de familia, para involucrarlos en el proceso formativo de los hijos
Reflexión, discusión y evaluación de cada acción	Salidas recreativas y culturales con padres de familia.
Charla, talleres con padres sobre normas: ley 115 y Decreto 1860	Taller semanal con la participación de padres, estudiantes y docentes.
Análisis de los programas curriculares	Crear espacios de capacitación de docentes sobre PEI
Adaptación de los planes curriculares al contexto	Establecer espacios de participación democrática de los estudiantes, para elevar su auto estima
	Espacios de trabajo con padres de familia para desarrollar diferentes temáticas

#### 3.2.3. AJUSTES AL PEI. MIRADA REFLEXIVA DEL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD

En el lapso de tiempo ente el año 1997, cuando se diseñó el PEI antes mencionado y el momento de ajustes al PEI en el año 1999, suceden dos hechos que marcan cambios en la dinámica escolar y que influyen en la manera como se trabajó la construcción de identidad. El primero se refiere a la demolición y construcción de una nueva planta física que se hizo durante el año 1998 y el segundo la apertura de la jornada que se llevó a cabo durante los años 1999 a 2001.

<sup>59</sup> Ibid p 49 y 50

<sup>60</sup> Ibid P 60

Durante el año de 1999 se presentaron diferentes circunstancias que hicieron que la Escuela Granada Norte dejara de ser una escuela con doble jornada y extendiera su jornada hasta las 2:00p.m es decir, fuera una escuela con jornada única. Las condiciones del entorno educativo, en el sector, forzaron el cambio y gracias a la Ley General de Educación<sup>61</sup> se suscitó dicha propuesta

Esta circunstancia originó un cambio y replanteamiento del PEI construido en el año 1997, haciendo una evaluación de los procesos que se habían desarrollado y el impacto de los mismos. Se revisaron las acciones planteadas en el primer PEI y se plantearon las nuevas estrategias, teniendo en cuenta las características e intereses de los estudiantes y las de los docentes. En el documento del PEI, los docentes, escriben la situación encontrada:

*Desde hace dos años se ha venido trabajando el taller de educación física el cual agrupa una serie de temáticas que han permitido el desarrollo de diferentes dimensiones en el ser humano (lo cognoscitivo, lo afectivo y lo Psicomotor), lo cual ha contribuido a mejorar en un 50%, la lectura, la escritura, la expresión oral y los trabajos en grupo. Por otra parte se evidencia un incremento de valores como el respeto, las relaciones entre compañeros - estudiante - docente y las relaciones en familia han mejorado en un 50% y ha disminuido en un 70% la violencia.*

*El incremento y afianzamiento de valores y el desarrollo de habilidades comunicativas ha sido lento y la institución aspira a seguir trabajando en estos aspectos por tal motivo el Proyecto Educativo Institucional ha reorientado su quehacer con el desarrollo de diferentes talleres como educación artística, inglés, pensamiento lógico, cultura ciudadana y expresión corporal. La operacionalización de estos talleres ha implicado el que se establezca ampliación de la jornada desde las 7 a.m. hasta las 2 p.m., con el fin de brindar a los niños oportunidades culturales, recreacionales, aprendizaje de otro idioma etc.*

*El propósito para 1999 es intencionar el proceso de aprendizaje hacia la educación física y artística para responder así a los intereses y necesidades de los estudiantes puesto que el 100%, según encuestas son las áreas de mayor aceptación.<sup>62</sup>*

---

<sup>61</sup> Decreto 1860 de Agosto de 1994. Artículo 57 Todos los establecimientos educativos estatales y privados, tendrán una sola jornada diurna en un horario determinado, de acuerdo con la condiciones locales, y regionales. Allí se plantea que dentro del PEI se establecerá un tiempo dedicado a actividades lúdicas, culturales, deportivas y sociales, de contenido educativo, según el interés del estudiante. Este tiempo no podrá ser inferior a diez horas semanales

<sup>62</sup> Documento del PEI. Ajustes. Pag. 77 y 78

## EVALUACIÓN DE IMPACTO DEL PEI FORMULADO EN 1997

ESTUDIANTES	PADRES	DOCENTES
Ha mejorado en un 50% la lectura, escritura, la expresión oral, el trabajo en grupo	Mayor integración de los padres con el proceso formativo y educativo	Mayor compromiso con la comunidad educativa
Se evidencia mayor respeto, han mejorado las relaciones interpersonales.	Ha mejorado la actitud con los docentes. Hay más respeto	Apertura al cambio y a nuevas metodologías
Ha disminuido la violencia	Hay un interés por las áreas como Inglés, Ed Artística e informática.	Hay un mayor intento de integración. Las áreas giran alrededor de Educación Física y Artística
Procesos de formación en valores son lentos		Faltan docentes especializados: en Música, Inglés, Informática.
Interés total por Educación física, Ed. Artística		

Para este proceso de ajuste, se hicieron encuestas, entrevistas, diálogo con padres y madres de familia; se contó con el apoyo recibido en la formación de los docentes, en este caso de postgrado en la Universidad El Bosque, la participación en eventos de la localidad, los grupos de estudio y la participación en redes, las cuales favorecieron la reflexión permanente de los docentes de esta escuela. A continuación algunas evidencias de cómo se llevó a cabo este proceso:

*Se determinaron algunas fechas para ajustar el plan de estudios, metodología institucional, quehacer pedagógico, proceso evaluativo. Estos elementos han sido motivo de reflexión y preocupación por la directora y docentes de la institución quienes han aunando esfuerzos para lograr una educación con calidad.*

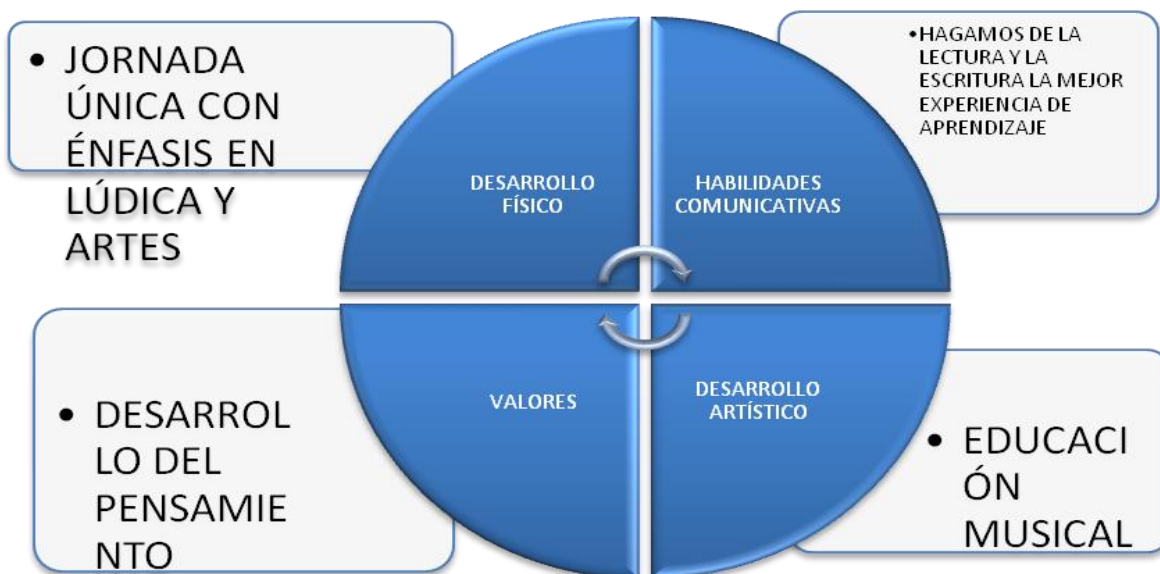
*"Muchas instituciones están metidas en el tema" Las instituciones escolares han constituido redes de apoyo interinstitucional con el objetivo de fortalecer los diversos proyectos y ajustes contemplados en el PEÍ que cada colegio ha conformado.<sup>63</sup>*

Con los aportes recibidos, con la formación como apoyo y haciendo la evaluación del impacto del PEI formulado en 1997, se fortalecen las áreas de Educación Artística y Educación Física y se evidencian otras habilidades a desarrollar: la comunicativa, y de pensamiento. El nuevo nombre que se le dio al PEI fue “ **Hacia el mejoramiento de la calidad de la educación y de la vida**” <sup>64</sup>.

<sup>63</sup> Ibid

<sup>64</sup> Ibid

ÉNFASIS DEL PEI Y SUBPROYECTOS COMO ESTRATEGIAS  
 PARA EL TRABAJO PEDAGÓGICO  
 “HACIA EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN  
 Y DE LA VIDA”. AÑO 1999



*Actualmente existe la inquietud por descubrir nuevas metodológicas y algunas se han puesto al servicio de la comunidad educativa. La Educación Física y la Educación Artística son los pilares del PEI y por ello se programan y realizan actividades tendientes a desarrollar en los niños habilidades que contribuyan a su formación integral.*<sup>65</sup>

*La educación en la institución esta determinada por métodos específicamente válidos para que quienes en ella se formen sean analíticos, críticos, espontáneos, creativos, constructores del conocimiento y lleguen a transformar las condiciones de vida. La labor está centrada en los valores, habilidades comunicativas, la educación artística y el desarrollo físico los cuales implican procesos sensibles del mundo en los que se modifican permanentemente, de manera individual y colectiva, la concepción que se tiene de este, se dinamiza el pensamiento creativo y se ejerce una acción selectiva sobre la vida, mediante el aprender a aprender desde otros saberes. Además la pedagogía centrada en estos tres ejes, busca generar procesos comunicativos posibilitando experiencias éticas, o sea formación de valores y experiencias estéticas, esto es educación del afecto, por otra parte, es un dispositivo de mediación cultural en la medida en la que permita la recontextualización y la resignificación*

<sup>65</sup> Ibid

*intersubjetiva de las representaciones sociales de los sujetos populares a partir de los sentidos liberadores humanizantes.*<sup>66</sup>

Las reformas que se hicieron al PEI, se complementó con una variedad de subproyectos, encaminados todos a alcanzar el objetivo propuesto en el nombre del PEI. Se propusieron como ejes del PEI la formación en valores, el desarrollo de habilidades comunicativas, la educación artística y el desarrollo físico y como estrategias se formularon subproyectos que ayudaran a fortalecer estos ejes.

- *Jornada única con énfasis en la lúdica y el arte.*
- *Educación musical: “La creatividad y la música como factores de desarrollo pedagógico del tiempo libre en la escuela”*
- *“El tiempo libre y la sana recreación”*
- *“Desarrollo del pensamiento”*
- *Lecto-escritura “Hagamos de la lectura y la escritura la mejor experiencia de aprendizaje”.*<sup>67</sup>

Todos estos subproyectos fueron estrategias para dar sentido y marcar un horizonte común. Complementándolos con unas cánones que establecieron como derroteros del trabajo pedagógico que se iba a desarrollar con este PEI. Establecer estos principio fue importante porque todas las actividades que se desarrollaron en esta etapa se evaluaron con base en estos. Dichos principios se encuentran en el documento del PEI de la siguiente manera:

1. *Todo Aporte es Válido. Los documentos sugeridos por la Universidad El Bosque, por expertos en el tema y por los compañeros docentes de la institución serán la base para el desarrollo de nuestro trabajo y el mejoramiento de la tarea educativa que desempeñamos.*
2. *Trabajaremos con el campo real. No trataremos de idealizar nuestro quehacer; dado que queremos hacer un trabajo que pueda ayudar y nos sirva en alguna forma a resolver la problemática social que afronta nuestra comunidad educativa, cuando los estudiantes están expuestos al alcoholismo, tabaquismo, drogadicción, pandillaje entre otros. Queremos trabajar en un terreno propicio para proponer una nueva perspectiva del proceso pedagógico más funcional, más significativo y más acorde con las necesidades de nuestros niños.*
3. *Solución a un reto. La vida nos exige la resolución de problemas en forma práctica casi a diario. En los colegios oficiales y privados encontramos un arraigamiento a la tradicionalidad, la posición radical e indiscutible de directivos y docentes encargados de los diferentes niveles quienes sienten como una amenaza, la información de un compañero que intente compartir, liderar o sugerir un cuestionamiento de su trabajo.*

---

<sup>66</sup> Ibid. P 77

<sup>67</sup> Ibid.



*Saber equilibrar la necesidad de cambiar y la anterior posición, desmitificando así la culpabilidad que ha pesado sobre los maestros. convirtiendo su saber en una herramienta que coadyuve a esta labor de la escuela en donde todos nos involucremos en el proceso propuesto "Todos para un mismo fin ... el niño", y así darle un sentido de interdisciplinariedad y transdisciplinariedad al aprendizaje.*

4. *Aprendimos de otras experiencias. El escuchar las experiencias de nuestros compañeros de postgrado, nos ayudó a confrontar este trabajo. la experiencia propia y la de los demás docentes, de más de veinte años, pero también la necesidad y el deseo al cambio nos sugiere la necesidad del trabajo en equipo responsable y que desee emprender esta experiencia en la institución.*

*De la mano de Giovanni lafrancesco, Estanislao Zuleta, Jorge Humberto Jiménez Bernal, Daniel Prieto Castillo, María Eugenia Dubois y otros trataremos de conjugar los seminarios y todo lo que hemos aprendido para posibilitar nuevas opciones; nuevos caminos para cambiar en lugar nosotros mismos como docentes con todos los elementos necesarios para despertar la creatividad, la lúdica y el fortalecimiento del trabajo en grupo.. Con todos los elementos necesarios para disfrutar la creatividad, la lúdica y el fortalecimiento del trabajo en grupo.<sup>68</sup>*

---

<sup>68</sup> Ibid. P. 252 y 253

Teniendo como base las premisas anteriores, desde los maestros hay una claridad de los elementos importantes y fundamentales en la construcción colectiva, lo que contribuyeron al fortalecimiento de la propuesta del PEI en la escuela, y que constituyen al PEI como una propuesta claramente constructora de identidad.

El PEI responde a las necesidades e intereses de la comunidad y para esta nueva etapa de avances se retoma el contexto: a través del diagnóstico se hace partícipes a todos y cada uno de los miembros de la comunidad. Mediante este, se hace un reconocimiento de las particularidades de los otros, sus aportes son valiosos e importantes y con base en las características de la comunidad se replantea el PEI. En otras palabras, es el reconocimiento de todos los sujetos de la comunidad educativa como personas capaces de participar activamente en la construcción cotidiana de los propósitos colectivos y la valoración de la diversidad.

Otro elemento que configura la identidad a través de esta propuesta fue la posibilidad de generar una propuesta colectiva, donde especialmente los docentes, plantearan un camino y unas metas comunes. La claridad en la metas, hizo que todas las acciones de la escuela tuvieran encaminadas hacia el logro de las mismas. Para poder realizar este trabajo conjunto, en la Escuela Granada Norte, se establecieron mecanismos de comunicación permanentes, claros y directos, entre los diferentes miembros de la comunidad.

Los procesos de participación colectiva, el respeto y reconocimiento del otro, se complementan con la autonomía ejercida cuando docentes, estudiantes y padres de familia, pueden trabajar y generar propuestas pedagógicas innovadoras. Las evidencias del PEI, nos muestran una administración escolar, con claridad sobre los aspectos positivos de todos estos elementos y la importancia de ellos para la Identidad.

#### **3.2.4. HUELLAS QUE HA DEJADO EL COLEGIO EN LOS ESTUDIANTES, CONSTITUTIVAS DE IDENTIDAD CON LA INSTITUCIÓN**

Hasta ahora hemos tenido la mirada de los adultos sobre la forma en que se construyó su identidad con la Escuela Granada Norte. Pero en la escuela cuentan también como sujetos de construcción de identidad. Ahora miraremos con ojos de chico cómo fue este proceso.

La identidad de los estudiantes con su escuela, se construyó desde la cantidad de acciones, sucesos y vínculos que se establecieron con sus pares y con los docentes.

##### **3.2.4.1. Las capacidades de los maestr@s.**

Para los estudiantes es importante saber que cuentan con maestr@s con capacidades para replantear metodologías y aplicarlas a las condiciones de sus estudiantes, porque les permite aprender más y mejor. Pero también están los maestr@s que con sus estrategias les imponen retos y obstáculos que hay que vencer.

*La profesora Luz Marina, era tenaz, era súper estricta, nadie se copiaba. Ella nos calificaba por puntos Era muy buena maestra.*<sup>69</sup>

Recuerdan claramente, la forma en que trabajaban las clases, cómo aprendieron a leer y esta es la huella de este evento:

*Me acuerdo que cada viernes había que traer del periódico El Tiempo las tiras cómicas, las historietas, pegarlo en una cartulina y claro que eso se trabajaba en todos los años porque era la misma maestra de primero a quinto, esa fue una forma de aprender a leer...*<sup>70</sup>

### 3.2.4.2. La cercanía entre los maestr@s y estudiantes

La relación que se estableció entre los maestr@s y los estudiantes fue importante para ell@s. especialmente cuando esa relación era de afecto, de complicidad o de interés particular por sus condiciones

*Otra experiencia así inolvidable en primaria fue la profesora Luz Marina, esa profesora me tuvo mucha paciencia, yo era muy vago (era? Preguntan los demás) no era más vago, la profesora estuvo conmigo de primero a cuarto y ella me enseñó a leer, Era una profesora muy chévere.*

*De primaria me acuerdo de la profesora Marlén, ella fue directora de curso de nosotros, se preocupaba mucho de nosotros*

*Luego me acuerdo de otra profesora Cecilia Barrero, era muy buena profesora, ella nos alcahuetaba, jugaba con nosotros, bailaba, se reía, traía el hijo y con nosotros jugábamos con el, Fueron muy buenos tiempos, yo no puedo decir que los profesores me jalaban las orejas, a mí siempre me quisieron y me trataron bien.*<sup>71</sup>

Para los estudiantes la relación con los primeros docentes, así como con sus padres, “marca” su actitud frente a la vida y frente a la autoridad, algunos encontraron en sus maestros un alivio a lo que pasaba en la familia:

*En el curso, había un compañerito que siempre llegaba con la espalda marcada . Una vez llegó con la cara marcada y la profe Luz Marina le preguntó qué le había pasado y el niño le dijo que le habían pegado, entonces ella citó y habló con los papás*<sup>72</sup>

---

<sup>69</sup> ENTREVISTA colectiva con estudiantes de grado once, que estudiaron en las tres sedes del IED Vista Bella. Junio 25 de 2007

<sup>70</sup> Ibid

<sup>71</sup> Ibid

<sup>72</sup> Ibid

Vivieron la escuela como un espacio de socialización diferente al de su familia, una oportunidad para aprender a relacionarse de otra forma con los demás.

### 3.2.4.3. Las actividades que se realizaban en la escuela.

Definitivamente lo que más recuerdan los estudiantes de su escuela , fueron los proyectos, actividades lúdica, recreativas, deportivas, las salidas pedagógicas, que se desarrollaban al interior de la escuela.

*Todos los viernes hacían integración, hacían danzas, artes, lúdicas...trabajos con plastilina y ahora ya no.*

Ell@s reconocen que a través de estas actividades alcanzaron muchos aprendizajes, que son muy importantes para ellos hoy. Cambiar la rutina, salirse de lo “estipulado” fue interesante para ellos, allí en esos espacios diferentes conocieron y se relacionaron con niñ@s de otros cursos, que también eran sus compañer@s del Colegio.

*“Ya en quinto, tuvimos la ludoteca, los aeróbicos, cocina, danzas, lúdicas, plastilina, música, dos horas como que los viernes . Cada uno ya sabía y se iba para donde tenían clase, y hacíamos muchas cosas chéveres.”<sup>73</sup>*

En esos espacios se sentían valorados e importantes para sus compañeros, para sus padres y madres y para sus maestr@s.

*Los profesores contrataban una camioneta y nos llevaban detrás del ÉXITO, a Calasanz, nos hacían recreación allá, porque en el colegio no había espacio porque quedaban escombros de la construcción y como no había espacio, contrataban unos muchachos, para que nos hicieran recreación.”<sup>74</sup>*

*Cuando estaba en primaria, participaba más en las izadas de bandera, que hacíamos presentaciones; bailes, eso era bueno porque uno se divertía y estaba con los amigos siempre, hacíamos presentación de la vaca, de indios. Y cuando hacían las representaciones, semanas culturales: las carreras con los costales, todo era muy chévere y se interesaban más por uno, es decir por los niños.*

Entre los aprendizajes que adquirieron con dichas actividades, lo más valioso fue el superar los miedos y las dificultades, en la relación con los demás.

*Nos tocaba bailar el mapalé, y vinimos a presentarlo acá a los grandecitos. Era la primera vez que yo estaba en un baile, y lo mas chistoso es que el profesor; nos hacía mover mucho... era bonito porque cada que había algo especial, para nuestras mamás era como una celebración También me acuerdo de una obra de teatro que se llamaba el bus y que yo era un borracho. La obra de teatro fue muy significativa, porque yo era muy tímida y no tenía amigos y*

---

<sup>73</sup> Ibid

<sup>74</sup> Ibid

*yo me uní a ese curso. Como que lo desenvuelve a uno en ese campo... también una vez que salí a trovar con Diana.*

*Era chévere cuando celebraban el día de los niños, nos hacían cosas bonitas. Lo que más recordamos del colegio, especialmente los que venimos de Granada, es que hemos recorrido los tres colegios, como que en cada parte queda el recuerdo de uno. Este colegio ha tenido como mala fama... pero queremos el colegio, es nuestra casita... aquí hemos gozado, hemos llorado... Recuerdo que una vez se me cayó el zapato y todo el mundo estaba preocupado por mi zapato., o cuando presenté una obra de cenicienta, eso nunca se me va a olvidar<sup>75</sup>.*

#### 3.2.4.4. El modelo de la actitud de los adultos frente a las dificultades, oportunidades para el trabajo en colectivo

Durante este tiempo, los estudiantes recuerdan cómo los adultos aportaron y participaron en un interés por hacer mejores las condiciones en la escuela a pesar de la ausencia de apoyo económico de la Secretaría de Educación y aprendieron que las dificultades son oportunidades para la participación y el trabajo en equipo hacia el logro de metas comunes.

*También se hizo una ludoteca, se compró una mesa de ping pong, esa mesa... se desapareció. la plata salió de la Asociación de Padres de Familia...*

*En esa época si no es por la Asociación de Padres de Familia las cosas no se hacían, porque en esa época no había tanto apoyo de la SED, como ahora... Muchas cosas las tenía que pagar el colegio, el colegio y todo lo que había en el colegio lo pagaban los padres de familia, la Asociación...*

*Lo mejor de primaria era que hacíamos muchas presentaciones y todos participábamos, nos tenían muy en cuenta. También las celebraciones del día del niño y que aunque no hubiera plata la asociación conseguía o se disfrazaban de payasos, nos daban dulces, los profesores para Halloween se disfrazaban.<sup>76</sup>*

Para los estudiantes, la identidad con su Escuela se construye con las acciones que se hacen al interior, que les da sentido, que les permite ser.

Las estrategias que se implementaron en esta etapa, a través del PEI y los subproyectos, generaron recuerdos memorables en los estudiantes, especialmente porque se refieren a saberes y conocimientos que van más allá de lo meramente cognitivo. Con estas actividades se pueden establecer otro tipo de relaciones con los pares, se reconocen habilidades y destrezas y se aprende en la relación con los otros.

---

<sup>75</sup> Ibid

<sup>76</sup> Ibid.

Para ell@s es muy importante la relación cercana que se da entre docentes y estudiantes. Por medio de esta, se sienten reconocidos, valorados y sujetos importantes para sus maestr@s.

### **3.2.5. HECHOS QUE INCIDIERON EN LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD.**

#### **3.2.5.1. Crisis en la identidad: demolición y construcción de la planta física.**

En el año 1998, cuando ya se ha elaborado el PEI de Granada Norte, surge una situación que hace dar un giro importante a la aplicación del mismo. Se demuele la Escuela Granada Norte y se comienza la construcción de la nueva planta física.

*Granada Norte tenía una planta física como una casita en adobe, tocaba pintarla, a ver si le dábamos una presentación nueva, porque estaba como para demoler.<sup>77</sup>*

*En Granada, estudió mi papá, eso era un primer piso, pero una vez cayó una granizada y se cayeron unas tejas, entonces hubo que arreglar la escuela...<sup>78</sup>*

*A lo largo de 30 años, se ejecutaron constantes mejoras locativas, que no cumplieron las condiciones necesarias para funcionar como Centro Educativo<sup>79</sup>*

Desde la memoria de documentos y la de los entrevistados hay varias versiones sobre quién hizo las gestiones y el aporte para la demolición y reconstrucción de la escuela. Algunos miembros de la comunidad dicen que fue gracias al Fondo de Desarrollo Local, otros dicen que fue gestión de la comunidad con políticos de la localidad y otros que fue directamente la Secretaría de Educación. Lo cierto es que la Secretaría de Educación fue quien hizo la reforma. Así lo mencionan unos y otros:

*Esa partida salió de la junta acción comunal, eso fue cuestión política que hicieron una donación para mejorar la escuela y la Secretaría de Educación, por reparaciones locativas, por el fondo educativo empezaron hacer reformas, le pusieron el segundo piso, hicieron una cúpula para que los niños no se mojaran, es lo que actualmente existe hoy de la escuela.<sup>80</sup>*

*Es así como en noviembre de 1997 se demolió por determinación de la Secretaría de Educación Distrital y ocho mese después se da al servicio con una infraestructura aceptable: 5 Aulas de clase, un salón múltiple, 10 baños para alumnos, un baño para profesores, una sala para profesores, una pequeña oficina para dirección, un curato pequeño para material didáctico y un patio*

---

<sup>77</sup> ENTREVISTA colectiva con docentes sedes A y B. Op cit

<sup>78</sup> ENTREVISTA colectiva con estudiantes. Op cit

<sup>79</sup> DOCUMENTO. Op cit P. 223

<sup>80</sup> ENTREVISTA colectiva con miembros de la comunidad educativa. Op cit

*cubierto*<sup>81</sup>

Desde los inicios mismos de la escuela, la comunidad había solicitado mejoras sustanciales a la infraestructura escolar a la Secretaría de Educación Distrital, pero sólo en ese momento, treinta años después, se hizo realidad.

Este proceso afectó la implementación del PEI y afectó la construcción de identidad que desde el PEI se había planteado. Obligó a la comunidad a pensar y centrarse en un problema básico del momento: resolver la ubicación del espacio donde trasladar la escuela. Nuevamente la comunidad, como en sus inicios, se volcó a la solución de dicho problema: con el aporte y la gestión de los padres de familia, la Junta de Acción Comunal, la Asociación de Padres de familia, los docentes y Directivos Docentes consiguieron otros espacios, para la escuela.

*En el año 98 hicieron unas obras y nos tocó buscar espacios físicos como el salón comunal de Granada, donde se ubicaron los cursos de preescolar a tercero, cuarto y quinto los llevaron para la Escuela San Cipriano.*<sup>82</sup>

Nuevamente la comunidad: padres de familia, estudiantes y profesores se involucraron en la solución al problema, se movilizaron con el trasteo de los enseres de la escuela, cada uno aportó con su trabajo, tiempo y esfuerzo para que la escuela pudiera seguir su curso. Pero ahora con la motivación y el sueño de tener pronto una infraestructura adecuada, una escuela digna para los maestros y estudiantes, donde seguramente sería más agradable trabajar y estudiar. La participación en el trasteo a las nuevas instalaciones fue total, desde los más pequeños, participaron en este nuevo reto. Así lo recuerda un estudiante:

*Después de la granizada tan fuerte que cayó, nos tocó traer los puestos hasta San Cipriano, y subirlos y nada que arreglaban las tejas, perdimos como 15 días mientras que sacamos todo: pupitres, tableros, sillas. Hasta que yo no se de donde sacaron plata y arreglaron... Yo estaba como en segundo cuando sucedió eso.*<sup>83</sup>

Por supuesto, la ubicación en los nuevos espacios tuvo sus implicaciones ya que hubo que adecuarse a los nuevos espacios, los cuales no estaban hechos para albergar la cantidad de niños y niñas que llegaron. Los maestros y los padres hicieron su mejor esfuerzo para seguir conservando el funcionamiento “normal” de la escuela, con estrategias como la decoración, organización del lugar, y por supuesto continuar proponiendo actividades académicas y pedagógicas. Fueron momentos de incertidumbre, pero también surgió la creatividad y la capacidad de adaptación del ser humano para generar nuevas propuestas de organización, y no dejarse abrumar por el cambio. De esta época estudiantes y maestros recuerdan los eventos más curiosos que vivieron así:

*Estábamos todos los cursos en un solo salón y había una profesora dictando*

---

<sup>81</sup> DOCUMENTO del PEI P. 223

<sup>82</sup> ENTREVISTA colectiva con docentes sedes A y B. Op Cit.

<sup>83</sup> ENTREVISTA con estudiantes. Op. Cit

*acá y otra allá, y uno no sabía a quien ponerle cuidado. Algunas veces la profesora de un curso preguntaba algo y los del otro contestábamos, eso era muy chistoso*<sup>84</sup>

*En el salón comunal en el primer piso trabajamos el jardín y el grado transición, éramos dos profesores con 60 niños, todo lo trabajamos juntas y en el segundo piso estaba primero que tenía Melba, con las sillas del salón comunal. En el salón comunal había un solo baño con dos tazas, y entrábamos de a dos niños o dos niñas para que rindiera más la entrada al baño, pero a mí me parecía muy particular que hubieran dos tazas en el mismo baño, eso no tenía lógica. Allí trabajamos como hasta el mes de septiembre del año 98, que entregaron esta construcción*<sup>85</sup>

La identidad que se trabajó durante esta etapa en la Escuela Granada Norte, está relacionada con otro de los elementos constitutivos de la misma que menciona Larraín: “*el elemento material que en la idea original de William James incluye el cuerpo y otras posesiones capaces de entregar al sujeto elementos vitales de autoreconocimiento.*”<sup>86</sup> Para el caso particular de la Escuela Granada Norte, tanto maestros como estudiantes, estaban tratando de hacer suyo, de apropiarse del nuevo espacio donde funcionaba la escuela. Se modificó el espacio físico pero continuaba existiendo uno simbólicamente hablando que representaba la escuela y para ello, los docentes y estudiantes trataron de apropiarse de este. Los cambios hechos en la organización y la forma de decorar y adecuarse a la “nueva escuela” evidencia lo que Larraín nombra como posesión: *La idea es que al producir, poseer, adquirir o modelar cosas materiales los seres humanos proyectan su sí mismo, sus propias cualidades en ellas, se ven a sí mismos en ellas y las ven de acuerdo a su propia imagen.*<sup>87</sup>

Durante este tiempo la identidad, en la escuela estuvo centrada en el proceso de posesión y de transformación del objeto, en este caso el espacio físico, como forma de sentirse reconocidos e identificados con este. Retrocediendo en el proceso que se había adelantado con la construcción del PEI, de trascender lo material y físico a pasar a un aspecto deconstrucción de relaciones, afectos y participación alrededor de una meta común como lo era el PEI.

### 3.2.5.2. La entrega de la escuela a la comunidad educativa

Una vez que la Secretaría de Educación Distrital hizo entrega de la nueva planta física de la Escuela Granada Norte, los maestros, estudiantes y padres de familia volvieron a ella con la ilusión de tener las condiciones básicas para hacer una mejor escuela.

*Pusieron segundo piso..., las puertas la arreglaron. Luego un día nos reunieron,*

---

<sup>84</sup> Ibid.

<sup>85</sup> ENTREVISTA con docentes sede C . Op cit

<sup>86</sup> LARRAIN. Op cit.

<sup>87</sup> Ibid



*yo estaba como en segundo, para que fuéramos a sacar los escombros y fuimos a Granada, quitamos todo y fuimos en el carro de la profesora Luz Marina....*<sup>88</sup>

*Ya después que pasaron todos los problemas, yo solo me alcancé a disfrutar medio año de lo de la reparación de Granada Norte... Ese colegio quedó muy bonito...sí, es la sede que ha mejorado más...*<sup>89</sup>

Sin embargo, después de un tiempo de estada allí encontraron algunas fallas: problemas con las instalaciones eléctricas que no funcionaban, con la nueva construcción, aún seguía inundándose la escuela, mal olor en los baños y aunque la Secretaría de Educación construyó una cubierta en el patio, esta no proporcionaba suficiente ventilación y generó altos niveles de ruido, circunstancias que algunas de ellas persisten en la Institución. Aquí tenemos ejemplos de cómo la escuela continuó con problemas después de la nueva construcción.



Fotografía tomada después de la reconstrucción de la planta física. 1998

*Sin embargo hay un problema; como los niños gritan tanto, están enfermos de los oídos, entonces la Asociación tiene un proyecto de comprar dos casas que quedan al lado izquierdo del colegio para ampliarlo. Ese colegio era muy feo, los baños, los salones, el patio era tenaz. ...hay que decir que ese colegio era para niños de... bajos recursos.*<sup>90</sup>

<sup>88</sup> ENTREVISTA con estudiantes. Op cit

<sup>89</sup> Ibid.

<sup>90</sup> Ibid.

A pesar de las dificultades que persisten en la Escuela Granada Norte, hoy sede C de la Institución, para docentes, padres, madres y estudiantes ésta la sede que mayores y mejores reformas ha tenido, es la sede de la Institución Vista Bella que tiene mejores condiciones.

### 3.2.5.3. La Jornada única, respuesta a las condiciones educativas del sector. Afianzamiento de identidad

En el año 1997, en el sector comenzó a funcionar El Colegio Vista Bella, el cual fue construido respondiendo a las necesidades de la comunidad de tener un Colegio que garantizara la continuidad en el bachillerato para los estudiantes de las Escuelas Primaria.

*La comunidad quería era un colegio de bachillerato pues existían las escuelas GRANADA NORTE y SAN CIPRIANO, las cuales brindaban la primaria a los niños del sector. Se hicieron muchas reformas, se recogieron firmas y todos los medios posibles para lograr el objetivo.*

*En 1996 empezó la construcción de la edificación y para 1997 ya se inauguró con el nombre de: C.E.D VISTA BELLA el cual contaba con primaria en la jornada de la mañana y bachillerato en la jornada de la tarde, al siguiente año se vio la necesidad de integrar el bachillerato en la jornada de la mañana y empezó a funcionar 6<sup>o</sup>.<sup>91</sup>*

Con la construcción y funcionamiento en el sector del Colegio Vista Bella, se modificó la relación entre la oferta y la demanda de cupos, ya que se contaba con tres instituciones que ofrecían educación primaria en dos jornadas a los niños y niñas del sector que deseaban estudiar en Instituciones del Estado. Pero el número de cupos disponibles era mayor que la solicitud, lo que afectó y presionó a que se cerrara la jornada tarde en la Escuela Granada Norte.

*Poco a poco se iba acabando la gente de la tarde, pero también se debía a que San Cipriano ofrecía primaria en la mañana y en la tarde y después abrieron Vista Bella, la cual empezó recibiendo primaria en la mañana. Los papás prefirieron matricular a sus hijos en la mañana en Vista Bella<sup>92</sup>*

Ante estas circunstancias y contando con la posibilidad que da la Ley General de Educación<sup>93</sup>, las directivas de la Institución proponen como solución la apertura de la Jornada Única en la Escuela Granada Norte, lo cual generó, nuevamente, cambios a nivel administrativo. Los docentes mencionan la forma en que se hizo:

---

<sup>91</sup>DOCUMENTO escrito para la página web de la Secretaría de Educación. Historia del IED Vista Bella. Año 2006.

<sup>92</sup> ENTREVISTA con docentes sede C. Op Cit

<sup>93</sup> DECRETO 1860 de Agosto de 1994. Artículo 57. Todos los establecimientos educativos estatales y privados, tendrán una sola jornada diurna en un horario determinado, de acuerdo con las condiciones locales, y regionales.

*Al reducirse los niños en Granada la directora Estela y Fabiola que eran directoras de Granada y San Cipriano, en la mañana y en la tarde respectivamente, acordaron cerrar la tarde en Granada y pusieron la jornada única. Las profesoras a medida que se redujeron los cursos se fueron trasladando. En la tarde aquí las compañeras tenían muy pocos niños, y se presentó la posibilidad de extender la jornada hasta las dos p.m., estamos hablando el año 98, 99 y 2000.<sup>94</sup>*

Este cambio obligó también a que se disolviera el grupo de maestros, especialmente el de la jornada de la tarde de Granada Norte. Los maestros recuerdan este hecho de la siguiente forma:

*Fabiola entonces nos planteó la situación y nos dijo que ella se iba para San Cipriano y yo le dije que me iba para allá, pero que me diera funciones de orientadora, porque al fin de cuenta yo soy orientadora. Fabiola era directora de la jornada la tarde en San Cipriano y en Granada y Stella de Umaña era la directora en las dos mañanas, entonces ellas arreglaron para que Stella de Umaña se quedara aquí en la jornada única y Fabiola se quedara abajo como directora de la jornada de la tarde. La cosa fue así y yo me fui para san Cipriano con Cristina..<sup>95</sup>*

Este cambio quedó en la memoria de los estudiantes, ellos tienen sus propias explicaciones a la medida y con los siguientes relatos comentan su vivencia sobre la misma:

*En Granada hicieron una sola jornada y yo perdí tercero, ya no era jornada mañana y tarde, sino jornada única...la mayoría de los estudiantes de la tarde perdieron el año, mi hermano perdió quinto, era todo el día hasta las dos de la tarde, hubo un tiempo que nos daban almuerzo y después tocó llevar y la cooperativa quedaba en el fondo y nos tocaba correr para comprar hamburguesas, porque ya no quedaban..., ese era el almuerzo hamburguesa con gaseosa.*

*No me acuerdo porque colocaron jornada única,.. Ahí pasó algo...el profe Alberto y la profe Luz Marina, dijeron, pero no me acuerdo porqué...yo creo que era por el problema del aseo, ya con dos grupos era mas difícil y...por los recursos creo que era por todo eso.<sup>96</sup>*

La medida de la jornada única generó controversias a nivel Distrital y causó una crisis entre los docentes de la tarde quienes tuvieron que trasladarse de escuela. Pero para esta escuela, fue una estrategia para solucionar la falta de estudiantes y de recursos económicos que estaban viviendo, además fue la oportunidad de fortalecer el proceso que habían iniciado con la construcción del PEI. El proceso de ajuste del PEI se dio durante la implementación

---

<sup>94</sup> ENTREVISTA con docentes sede C. Op cit

<sup>95</sup> Ibid

<sup>96</sup> ENTREVISTA con estudiantes. Op Cit

de la Jornada única en la Escuela Granada Norte, lo que demuestra que como tal, la medida es favorable, si se aprovecha el espacio y el tiempo adicional para proponer estrategias alternativas que vayan más allá de lo cognitivo, que den otro sentido a la Escuela para padres y madres de familia, para los estudiantes y para los docentes.

El PEI y la jornada única favorecieron en la comunidad la construcción de la identidad. Ya que la forma en que se planeó y se ejecutó respondió a las necesidades e intereses de la comunidad. La propuesta de jornada única desde la ley General de Educación se hizo pensando en favorecer la educación y mejorar la calidad de la misma. Con todos los avances que se lograron en la escuela Granada Norte, hay que anotar que no todo fue positivo, también hubo dificultades en la aplicación. Haciendo una evaluación de los proyectos realizados durante el tiempo que se implementó la Jornada única, los docentes anotaron las dificultades encontradas referentes a la falta de recursos económicos para dotar a todos los subproyectos de los elementos necesarios para su desarrollo. También hubo dificultades en cuanto al tiempo de organización y de reuniones, ya que la jornada única, solamente establece el tiempo adicional de 10 horas en trabajo efectivo con los estudiantes. Y a pesar que en la escuela se generaron algunos espacios de reunión, estos no fueron suficientes. Se requerían de mayor tiempo de evaluación y planeación.

### **3.2.6. CONCLUSIONES DE ESTA ETAPA**

Analizando el proceso elaboración e implementación del PEI, se observa coherencia entre lo que propone la Ley General de Educación y lo que se formuló la Escuela Granada Norte, al mostrar interés por involucrar a la comunidad en el proceso de construcción del PEI. Se establecieron mecanismos de participación para la toma de decisiones mediante encuestas, talleres y entrevistas sobre qué y cómo trabajar en la escuela. Se formuló el PEI de acuerdo a las características de la comunidad en el momento: una comunidad alejada de la escuela, con dificultades en la manera de relacionarse con los niñ@s y adultos; adecuando la propuesta pedagógica a las condiciones e intereses de los estudiantes, quienes permanecían mucho tiempo solos y con la escuela, como la única posibilidad de relacionarse con sus pares, con la evidencia de mostrar agrado por las salidas pedagógicas y la educación física y las danzas y finalmente reconociendo las habilidades de los docentes de la época, porque al fin de cuentas quienes van a materializar la propuesta en la escuela son los docentes, con una docente líder en procesos de construcción colectiva, con amplia experiencia y estudios en esta área, con docentes que tenían una mirada integral de la formación, se diseñó el PEI de Granada Norte: **FORMACIÓN VALORATIVA A TRAVÉS DEL DESARROLLO CURRICULAR TENIENDO COMO EJE LA EDUCACIÓN FÍSICA”**.

Se construyó identidad porque como lo afirma LARRAÍN *“la identidad no es una esencia innata dada sino un proceso social de construcción. La identidad se constituye a partir de ciertos elementos, siendo uno de ellos: los individuos se definen a sí mismos, o se identifican con ciertas cualidades, en términos de ciertas categorías sociales compartidas. Al formar sus identidades personales, los individuos comparten ciertas características que contribuyen a especificar al sujeto y su sentido de identidad. En este sentido puede afirmarse que la cultura es uno de los determinantes de la identidad personal. Todas las identidades personales están enraizadas en contextos colectivos culturalmente*

*determinados*".<sup>97</sup> Características que se tuvieron en cuenta para la formulación del PEI de la escuela Granada Norte.

Más adelante, en el 1999, después que la Escuela fue demolida y reconstruida la planta física, por circunstancias en el sector comenzó a disminuir notablemente el número de estudiantes en la jornada de la tarde, y con la posibilidad que dio la Ley General de Educación se planteó y estableció la Jornada Única en la escuela. Ante las nuevas circunstancias, los docentes evalúan el proceso de implementación del PEI, los avances que se habían logrado hasta el momento, se evidenciaron mejores relaciones con los padres y madres de familia, gracias a que se hizo énfasis entre las estrategias planteadas en el PEI de acercar y formarlos, estableciendo mejores mecanismos de comunicación, vinculándolos a la escuela a través de la participación en el diseño, implementación y evaluación constante del PE; en cuanto a los estudiantes, se observó que las salidas pedagógicas y la estrategia de relacionar áreas alrededor de la educación física era llamativa y conseguía logros importantes en su formación. La implementación de la jornada única en esta escuela fue una oportunidad para fortalecer el PEI, por lo tanto se replanteó, haciendo mayor énfasis ahora, en las estrategias pedagógicas que fortalecieran los procesos de formación con los estudiantes, sin descuidar el proceso que llevaba con los padres y madres de familia. Este nuevo PEI se llamó **HACIA EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y LA VIDA.**

En este segundo momento del PEI en la Escuela Granada Norte los docentes solicitaron el apoyo de otros docentes, llegaron maestr@s de música, danzas, inglés quienes fueron un gran aporte al desarrollo del mismo, algunos nombrados por la secretaría de Educación y otros pagados por la comunidad educativa a través de la Asociación de padres de familia.

Durante esta época los docentes reconocen que otro aporte valioso durante este proceso de diseño e implementación del PEI fue el dado por la formación en colectivo en la localidad, con apoyo de la supervisión y la formación de posgrado que estaban recibiendo algunos docentes del momento, ya que les permitía discutir, replantear y confrontar sus saberes y aprender en la interrelación con otros. De esta formación surgieron propuestas pedagógicas a través de subproyectos como Jornada Única con énfasis en lúdica y artes, Hagamos de la lectura y la escritura la mejor experiencia de aprendizaje, desarrollo del pensamiento y educación musical

Para los estudiantes la mejor época de la vida escolar fue esa, porque con los proyectos y subproyectos del PEI aprendieron saberes que para ellos son más valiosos que los meramente académicos, porque les permitieron crecer con otros: la autoestima, el vencer los miedos temores, relacionarse con los pares, establecer relaciones de afecto, complicidad y respeto con los adultos, les hizo sentirse valorados, es decir se sintieron sujetos.

El valor del PEI para la construcción del PEI está en los procesos de participación y toma de decisiones, en los mecanismos de comunicación que se establecieron, en la valoración de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa y el reconocimiento de la

---

<sup>97</sup> LARRAÍN, Jorge. Op cit

riqueza el saber que cada uno poseía como valiosa para la construcción colectiva, lo que evidencia en los vínculos afectivos que se establecieron durante esta época.

### **3.3. TERCERA ETAPA FUSION DE INSTITUCIONES**

#### **3.3.1. INTRODUCCIÓN**

Esta etapa comprende desde el año 2002 hasta la actualidad, año 2007.

En Diciembre de 2001 se promulga la ley 715 de 2001, mediante la cual se hace reformas en materia de recursos y organización de la prestación de servicios de educación y salud.

Más adelante mediante Directiva Ministerial No 15 se materializa dicha ley a través de la FUSIÓN DE INSTITUCIONES.

#### **3.3.2. CAMBIOS ADMINISTRATIVOS Y SUS EFECTOS EN LA IDENTIDAD**

La ley 715 de Diciembre de 2001 en el CAPITULO III<sup>98</sup> introduce un nuevo término: Instituciones Educativas, para referirse a la estructura organizativa de las entidades prestadoras de servicio educativo. Como parte de esa nueva estructura, en el mismo artículo se ordena una sola administración para la Institución<sup>99</sup>

A través de la Directiva Ministerial No 15<sup>100</sup>, se dan orientaciones para la organización de las plantas de cargos docentes y administrativos de los establecimientos educativos. Mediante esta se dan los últimos criterios de la forma como se organizarán las nuevas Instituciones Educativas.

---

<sup>98</sup> Ley 115 de 2001. Capítulo III. Artículo 9°. Instituciones educativas. Institución educativa es un conjunto de personas y bienes promovida por las autoridades públicas o por particulares, cuya finalidad será prestar un año de educación preescolar y nueve grados de educación básica como mínimo, y la media. Las que no ofrecen la totalidad de dichos grados se denominarán centros educativos y deberán asociarse con otras instituciones con el fin de ofrecer el ciclo de educación básica completa a los estudiantes.

<sup>99</sup> Ibid. Parágrafo 4°. Habrá una sola administración cuando en una misma planta física operen más de una jornada. También podrá designarse una sola administración para varias plantas físicas, de conformidad con el reglamento.

<sup>100</sup> DIRECTIVA Ministerial N 15. Abril 23 de 2002. Orientaciones sobre Instituciones Educativas. Para dar cumplimiento a lo dispuesto por el artículo 9° de la Ley 715 de 200. 3.1 Los establecimientos educativos deben organizarse como instituciones educativas, con el fin de ofrecer los niveles de educación preescolar, básica y media, con un solo rector...En todo caso se deben atender por lo menos los niveles educativos que ofrecían los planteles fusionados o asociados, con la debida adecuación del Proyecto Educativo Institucional. 3.2 En una misma planta física no puede existir más de una institución educativa aunque haya varias jornadas, diurnas o nocturnas. En consecuencia, habrá una sola administración y, por lo tanto, las autoridades nominadoras procederán a designar un solo rector. 3.4 Cuando se requiera poner a funcionar los diferentes niveles educativos de una misma institución en varias plantas físicas, para articular la oferta educativa, la misma debe funcionar bajo una sola administración.

En este testimonio se puede evidenciar lo que piensan los docentes ante la organización y conformación de la Institución Educativa Distrital Vista Bella:

*Cada institución tenía una “personalidad propia”; pero por decreto, cambiaron de personalidad, de identidad y de nombre: el ahora CED VISTABELLA, antes tenía tres nombres, tres identidades y tres personalidades se llamaban: CED SAN CIPRIANO, que ahora es Sede B, CED GRANADA NORTE, que ahora es Sede C y CED VISTABELLA, que ahora es Sede A.<sup>101</sup>*

Con la aplicación de esta norma se afectaron los procesos internos de cada una de las actuales sedes: Directivos Docentes, docentes, padres de familia y estudiantes recibieron la medida con “resignación”, se afectó la identidad e hizo entrar a las Escuelas en una crisis muy fuerte, que aún hoy se mantiene y de la cual parece que no se reponen.

### 3.3.2.1. Despedagogización de los Directivos Docentes

El primer cambio que se dio con la norma mencionada, es la asignación de un solo rector para la Institución. Al integrarse varias escuelas en una sola Institución, los antiguos Directores, debieron asumir funciones como Coordinadores<sup>102</sup>, lo que hace evidente, que la nueva organización iba a afectar a todos en la escuela.

Para empezar, quien se pone al frente de esta Institución es una rectora, que antes estaba a cargo de su Escuela: con una sola planta física, una sola jornada, pequeña, con un número proporcional de estudiantes, maestros y espacios, y con unos avances construidos en colectivo de un PEI. Ahora le toca asumir tres Centros Educativos y hasta seis, es decir, se amplía la cantidad de responsabilidades que tiene a cargo. Esta ampliación en la cantidad se complejiza cuando además la ley, le asigna otra cantidad de funciones: administrativas, pedagógicas, financieras, organizativas, en fin.

Ante la medida, la mayoría de los Directivos Docentes asumieron el nuevo reto, sin hacer oposición, muchos de ellos no vieron en perspectiva las consecuencias de la misma. Para los Directivos Docentes la medida los tomó por sorpresa y así lo expresa una de las antiguas Directoras de las Escuela, que hoy conforman la Institución Vista Bella:

---

<sup>101</sup> ENTREVISTA a docentes sedes A y B. Julio 19 de 2007.

<sup>102</sup> DIRECTIVA Ministerial N 15. OTRAS PAUTAS PARA LA REORGANIZACIÓN. 4.1 Los gobernadores o alcaldes de distritos o municipios certificados podrán reubicar los directores de primaria que por efectos de reorganización de plantas hayan quedado sin funciones, como coordinadores o rectores en las vacantes existentes, siempre que reúnan los requisitos para dichos cargos... 4.3 Las plazas de directivos docentes de los establecimientos educativos que queden vacantes a raíz de su integración o fusión, y una vez cumplida la acción anterior, podrán ser propuestas como plazas docentes en el estudio de base que sirve para la organización de plantas, o destinar dichos recursos para contratar la prestación del servicio, o invertirlos en mejoramiento de la calidad... 4.5 Teniendo en cuenta que el artículo 129 de la Ley 115 de 1994 señaló dentro de los cargos de directivos docentes el de Coordinador, sin hacer distinción alguna, quienes desempeñen dicha función, deben figurar en las nuevas plantas de cargos y en futuros nombramientos con este término genérico y no como coordinadores académicos, de disciplina, técnicos o de convivencia.

*Fue una medida represiva, para los rectores fue difícil, también un choque fuerte, porque tenían que recibir 3 y 4 jornadas con varias sedes; sin embargo mi lectura y mi percepción es que yo digo que ellos no hicieron, estoy hablando de la generalidad de los rectores, no se sostuvieron y no hicieron la oposición que se debía hacer en el momento, porque eso les generó también un choque enorme.<sup>103</sup>*

La política que se impone con la ley 715 asigna mayor y nuevas funciones a los Rectores, como parte de ese nuevo concepto administrativo, el Ministerio de Educación ha querido llamarlos “gerentes”, esta es la mirada de la Administración Escolar, sin embargo, ellos no han querido asumirse de esta manera, ya que la formación recibida por los Directivos Docentes, tenía una mirada más pedagógica de la administración escolar.

De todas maneras los rectores se han dejado permear por la atención a la gran cantidad de funciones que tienen y por la inmediatez en la entrega de resultados e informes, lo cual ha ocasionado el descuido y en muchas ocasiones, el olvido de su principal sentido como Directivos de Instituciones Educativas: lo Pedagógico. Es decir, se ha venido despedagogizando a los Directivos Docentes.

La misma situación es vivida por los coordinadores, que anteriormente eran Directores de Escuela, quienes se vieron afectados no sólo por el cambio de cargo, sino que al igual que a los Rectores, por las múltiples acciones que hoy deben realizar. De cómo se asumió este proceso y los sentimientos que se han generado con la medida habla una coordinadora:

*...nosotros teníamos funciones Directivas pero también pedagógicas, autonomía se perdió muchísimo. Cuando me presenté al cargo de directivo, yo no pensaba en coordinación, yo me presenté como Directora, para dirigir unos procesos tanto administrativos como pedagógicos, porque creía que podía hacer una labor muy bonita en la primaria. Bueno el cuento va a que la integración todo lo vuelve más complejo en cuanto al cargo y la cantidad de funciones.<sup>104</sup>*

Esta cantidad de funciones que abrumba a coordinadores y rectores ha afectado su identidad. Aquella que se había construido durante años de experiencia, comienza a cambiar, a transformarse, porque los nuevos retos que se le imponen a unos y a otros les ha hecho perder el rumbo, se han centrado en las otras funciones que no tienen tiempo para asumir el liderazgo pedagógico y por ello, desde la percepción de los docentes, la escuela ha perdido su “norte”. Desde la vivencia en su nuevo cargo habla una coordinadora:

*Yo me quede acá de valiente, sí porque no era fácil..., los dos primeros meses fueron muy difíciles, digo valiente porque muchos compañeros se cambiaron de Institución, porque no es fácil asumir nuevos roles, es decir asumir los de disciplina y lo académico, el manejo de recursos, no es fácil, todo se vuelve más complejo, hoy en día un hace de todo un poquito, pero las cosas no se*

---

<sup>103</sup> ENTREVISTA a docentes sedes A y B. Op Cit.

<sup>104</sup> Ibid.



*hacen como debían ser... uno tiende a atender más unas cosas que otras...bueno y sí aquí estoy...*<sup>105</sup>

El terremoto de la 715 movió el piso A Directivos Docentes, derrumbó poderes, desestructuró los aprendizajes que habían adquirido con la experiencia, pero es un reto reponerse, levantarse, reconstruir y no perder el norte de la administración escolar que es la pedagogía. Es importante que los Directivos Docentes recuperen el liderazgo pedagógico para reconstruir los procesos adelantados anteriormente. Es cierto que no se puede volver al pasado, pero sí construir con base en la experiencia, retomar lo positivo de lo anterior e intentar cambios para aprender a construir lo nuevo. No seguir dando tumbos, ni palos de ciego, hay que sentarse un momento a reflexionar sobre el papel de los Directivos Docentes en la Institución y cómo generar desde ellos un nuevo rumbo para la Institución.

### 3.3.2.2. Despedagogización de los docentes y pérdida de autonomía

*Con la fusión las cosas se complicaron, porque crecimos y seguramente no estábamos preparados para ese crecimiento, estábamos en la etapa de la niñez y de pronto nos llegó la adultez...*<sup>106</sup>

A los problemas que tiene la sociedad se le atribuye especial énfasis el papel transformador de la Escuela y en especial la educación. Tal vez porque la escuela es, para muchos niñ@s, el primer y único espacio de apoyo ofrecido por el Estado. Si bien es cierto que ella puede contribuir, no es la única responsable de este cambio. Se considera que con colocarle “los remedios “ a los males que tiene la escuela, con eso ya quedan sanados los males de la sociedad, sin darse cuenta que son muchas aristas que lo atraviesan, algunos con raíces múltiples, fincadas en lo social y económico de la historia y vida de este país.

Posiblemente esta sea una razón del incremento de la intervención que hacen diversas organizaciones o entidades sobre la escuela. Para curar el bajo rendimiento en un área determinada, las entidades del Estado y del no Estado, llegan a curar los males del cuerpo y el alma. Aunque en ocasiones es un apoyo a la labor de la escuela, si este no se encuentra articulado con los procesos, y en especial con el PEI de cada Institución, siguen siendo acciones focalizadas que lo que hacen es despedagogizar la educación.

Para los maestros de la Institución Vista Bella, es claro cómo a través de las intervenciones de las diferentes entidades se descentra el papel del docente, se pone a los maestros a pensar en acciones puntuales, en “tareas” que hay que cumplir, que vienen desde el exterior de la escuela, con las cuales se ha venido despedagogizando al maestro. A este hecho se refieren los maestros cuando dicen:

*Esto se evidencia, por ejemplo en el descanso que nos toca repartir los refrigerios o estamos en clase y llega la señora de salud a pesar y tallar a los niños entonces no puedo hacer clase. Son políticas que arrinconan al maestro y*

---

<sup>105</sup> Ibid

<sup>106</sup> Ibid.

*lo hacen esperar cumplir órdenes solamente: haga esto, haga lo otro. El espacio de la autonomía pedagógica y de la creatividad del maestro cada vez es más limitado con tanto activismo. Muy buenas las políticas pero es importante que es el espacio como este de comunicación a nivel central comprendieran que el papel del docentes se está viendo perturbado.*<sup>107</sup>

El esfuerzo y tiempo que se dedica a dar cuenta de las nuevas tareas de la escuela no permite a los maestros pensar en su saber pedagógico. No hay tiempo, ni se prioriza la reflexión pedagógica para redireccionar su quehacer, para pensarse de otro modo, para construir una nueva mirada de sí mismo y de la escuela y para reconocer su nuevo papel en la cultura. Los docentes de la Institución se refieren a este hecho como una pérdida de autonomía.

Con la fusión los procesos de construcción y reflexión colectiva: los proyectos de aula, El PEI y los proyectos de cada una de las sedes, fueron desplazados por un PEI conjunto y por el cumplimiento de tareas que asigna la administración, que muchas veces no consulta ni está de acuerdo con el PEI institucional.

*Por ejemplo antes organizábamos muchas cosas y salidas con los niños hacíamos el proyecto, se lo participábamos a los padres todo lo organizamos nosotras. Ahora estamos trabajando y llaman que hay que hacer esto, que hay que hacer una serie de tareas. Entonces ahora uno corre para un lado corre para el otro, los niños por ahí... en las reuniones vamos y sólo escuchamos los problemas de secundaria.*<sup>108</sup>

Con la fusión también se afectaron procesos de construcción de identidad que llevaban especialmente los colegios San Cipriano y Granada Norte. La sensación es que se borró la historia de las sedes, no se tuvieron en cuenta los desarrollos que del PEI cada escuela traía. Cada una de las tres instituciones; - que ahora son sedes - tenía definido un énfasis pedagógico, una misión y una visión, unas metodologías de cómo trabajar y abordar las problemáticas de su comunidad; proyectos que en unos casos se transformaron, y en otros se perdieron porque “casi siempre, el pez grande se come al pez chico”.<sup>109</sup>

Y ese pez grande, es el bachillerato, porque el PEI que se adoptó después de la fusión, es el de Vistabella: Colegio que había sido creado hacía poco, precisamente para darle acogida a la población de primaria que egresaba de las Escuelas San Cipriano y Granada Norte. Este PEI fue el que “resumió” los otros dos sin mediar acuerdos con los PEIs de las otras dos instituciones. Se truncaron, de alguna manera los “sueños” y propuestas” que maestros y maestras tenían cuando eran “niños y felices”, así lo expresan muchas de ellas

*En esta etapa de la niñez teníamos todos los proyectos y sueños. Desde mi área tenía un proyecto que no escribí llamado “La palabra que acaricia”. Mis compañeros me molestaban porque a veces las palabras*

---

<sup>107</sup> ENTREVISTA con docentes sede C. Op Cit

<sup>108</sup> Ibid.

<sup>109</sup> ENTREVISTA con docentes sedes A y B. Op cit

*no eran tan acariciadoras; pero a través de este proyecto hicimos campañas como “el buen trato” y conversatorios como “mi cuerpo como territorio de paz”. Asignatura que tenía un proyecto que nunca... Nos inventamos una insignia era una cinta verde a modo de lazo que una vez colocamos sobre el escudo del uniforme.<sup>110</sup>*

Vemos que a las “sedes” les ha tocado por fuerza del caos, casi reafirmarse en lo que son y aquí cobra un papel importante la historia la vivencia de cada grupo; porque al perder la autonomía administrativa, no se pueden tomar muchas decisiones locales, y por el contrario, quedó la institución a expensas de unas tareas administrativas y formalismos burocráticos, ordenados por unos mandatos de arriba; llámese, SED, CADEL o Rectoría.

A pesar de que el PEI actual de la Institución recogió algunos elementos de las sedes, los docentes sienten que no fueron reconocidos, que no participaron y no se identifican con este. Después de 5 años de haberse dado aplicación a la ley 715, se percibe esa nostalgia de las dinámicas pedagógicas y académicas y muy poca recordación de espacios colectivos de construcción curricular, porque en la práctica, no hubo procesos en donde se preguntara: “ustedes que tienen, que tenemos nosotros..., eso se hizo, pero muy poco.”

Como legado de la Ley General de Educación, hay unos estamentos de participación, con cierta autonomía, como el Consejo Académico, pero a este espacio no se le ha dado la suficiente importancia y que aunque se nombra, para cumplir con el requisito legal-, su actividad es solo funcional de la manera como lo expresa una docente: ... *“El Consejo Académico se quedó en la cultura antigua, de los consejos de maestros; en la cual eran reunidos por el director para que éste diera sus informes... pero sin ninguna autonomía para reunirse, tomar decisiones frente a lo académico y jalonar procesos”<sup>111</sup>*. Este es una de las tantas funciones que tienen los rectores en las instituciones, pero que como se decía anteriormente, no han podido asumir porque las demás funciones absorben la mayoría del tiempo. Este órgano como ente que dirige las acciones académicas de la institución debería tener la suficiente autonomía para organizar, dirigir y liderar un proceso de reflexión pedagógica, que acoja los intereses, necesidades y de sentido a la labor de los docentes a nivel institucional.

### 3.3.2.3. Organización interna: efectos en el clima escolar

*El éxito de la institución está en el amor. Cuando llegué había sólo siete cursos de bachillerato era pequeño, todos nos conocíamos, todos nos queríamos y por eso éramos felices. En pasado ya que con la fusión crecimos y para mí, es otra etapa del colegio.<sup>112</sup>*

Para cumplir la ley 715 cada Institución educativa debía garantizar que se ofreciera como mínimo un año de educación preescolar y nueve grados de Educación Básica. Sin embargo

---

<sup>110</sup> Ibid.

<sup>111</sup> Ibid

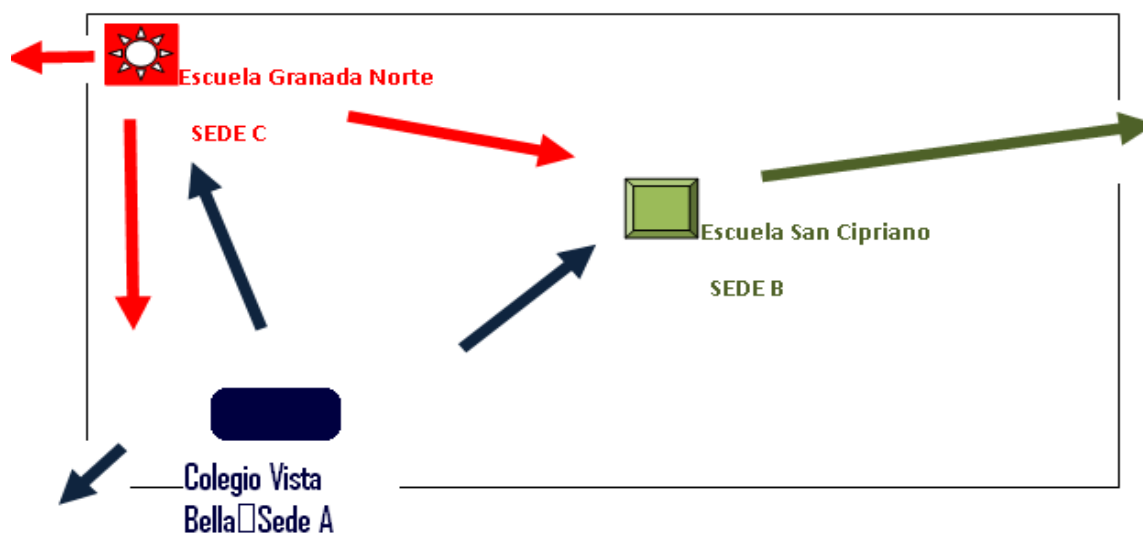
<sup>112</sup> Ibid

la forma como esto se concretaba en cada Institución, dependía de los rectores. En el caso particular de la Institución Educativa Vista Bella, se implementó una reorganización de las sedes. Anteriormente eran tres sedes: todas ofrecían primaria y solamente el Colegio Vista Bella ofrecía bachillerato en la jornada tarde. En la nueva organización la Sede C ofrece grado 0 y grados primero a tercero; en la sede B están los grados cuarto, quinto y sexto y en la sede B grados séptimo a once.

Se dio mayor cobertura al Bachillerato: se pasó de una sola jornada a dos jornadas y se amplió la cantidad de cursos por grado. Lo cual generó el movimiento y salida de docentes ya que algunos sobran, especialmente los de primaria.

*El mismo proceso de creación del colegio, fue una dificultad, no hubo una preparación para la llegada del bachillerato. Hubo gente que se sintió muy afectada, efectivamente el conflicto existió, y no lo podemos negar, aún repercute ya que quedan pocos compañeros de esa época .<sup>113</sup>*

En el cuadro a continuación se señala con flechas el movimiento de los docentes de cada una de las sedes a raíz de la fusión. Cada flecha indica hacia donde se dio el traslado.



Este hecho generó cambios en las dinámicas internas de cada sede, en algunos casos se fortalecieron los vínculos, pero en general se generaron roces entre los docentes de primaria y Bachillerato porque los primeros se sentían desplazados por los segundos. Al hacer la apertura al bachillerato en la sede B: San Cipriano, se trasladaron paulatinamente, los docentes de primaria. Sobre los cambios que se dieron con el traslado de docentes, los que actualmente están en la Institución comentan:

<sup>113</sup> Ibid.

*Nosotros teníamos en San Cipriano la libertad del parque y de los trabajos, las relaciones interpersonales no eran tan buenas. Se daba mucho la confrontación entre los maestros, para el que llega con ideas nuevas, por ejemplo la profesora trabajaba con la metodología del Merani, mientras allí se conservaba la pedagogía tradicional, en este tiempo empiezan a salir algunos docentes por presiones, de los que conservaban su estilo tradicional, y se empieza a generar malestar entre los docentes lo cual afecta el desempeño laboral, se forma una resistencia frente al trabajo y frente a las políticas institucionales, lo que afecta el bienestar de los docentes y el desempeño con los niños también.<sup>114</sup>*

El movimiento interno, el desplazamiento de algunos docentes, la llegada de maestr@s con nuevas propuestas pedagógicas, el proceso de fusión institucional y los pocos espacios de socialización han sido las razones para que se de un ambiente tenso según lo comentan los maestros.

*El ambiente en San Cipriano, es muy pesado, tanto entre docentes como con los estudiantes, en la jornada tarde. En cuanto a compañeras es muy distante sólo el saludo. Cada cual anda en su área porque allá cada cual tiene su propia área. A veces nos reunimos pero la responsabilidad de los problemas de los niños son de cada área: si los niños no saben escribir es responsabilidad de español*

En esta nueva organización, en el afán de ver resultados, no se incorporaron los procesos construidos, no se tuvieron en cuenta los sueños, las proyecciones y se lesionó la historia, el acumulado de prácticas y vivencias. Se ha desconocido los aportes que cada quien puede dar al proceso de construcción de la nueva institución.

*A nosotros si nos duele que no nos podamos encontrar con los compañeros de la mañana, dado que es una sola institución..., que son ganancias , el manejo de relaciones, el manejo de distintas disciplinas, creo que esto no nos ha llevado a crecer más: en lo personal y profesional. Ha sido un reto más<sup>115</sup>*

Es evidente que todos los procesos de reorganización que se llevaron con la fusión de la Institución Educativa Vista bella, ha generado una crisis en el clima escolar, el cual es el resultado de la organización y abarca una serie de factores, tal como lo define la Secretaría de Educación de Bogotá:

*El mejor indicador de una organización escolar es un buen ambiente en las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa... Cuando todos los miembros de la comunidad se identifican con unos objetivos comunes, tienen un fuerte sentido de pertenencia con la institución y participan activamente en las diversas actividades que contribuyen al desarrollo colectivo. Las formas de organización que facilitan los procesos de cuidado y*

---

<sup>114</sup> ENTREVISTA con docentes sede C. Op cit.

<sup>115</sup> Ibid

*participación generan un clima escolar positivo, en el cual se desarrollan mejores vínculos afectivos, mejores relaciones de confianza y respeto, mayores oportunidades de atención a las necesidades individuales de los niños y las niñas, mejores condiciones en las condiciones para el trabajo de los maestros y mayores oportunidades para el desarrollo de proyectos innovadores...*

*En el desarrollo de un buen clima escolar tiene un valor especial el estímulo al trato cordial, el reconocimiento de todos los sujetos de la comunidad educativa como personas capaces de participar activamente en la construcción cotidiana de los propósitos colectivos, la creación de instancias efectivas que contribuyan a la solución de los conflictos y la valoración de la diversidad.<sup>116</sup>*

Esta reorganización interna implicó traslado interno de docentes, retiro de maestr@s de la institución, específicamente los de primaria. La sede más afectada fue la sede B cuyos maestr@s, que eran exclusivamente de primaria, fueron desplazados por los maestr@s de bachillerato.

Estos movimientos generaron ruptura en los vínculos afectivos y tejido pedagógico de estas escuelas, cuidadosamente trabajado durante años. Por otra parte los maestr@s que llegaron, sintieron el rechazo, el malestar de los compañer@s lo que dificultó establecer cercanas relaciones.

Por lo tanto hay una serie de lesiones emocionales, afectivas y pedagógicas, que permanecen sin sanar, sobre las cuales se intenta construir identidad de la nueva institución.

#### 3.3.2.4. Cambios en las relaciones con los padres de familia

La nueva estructura organizativa que se dio con la fusión influyó también en las relaciones con los padres de familia. Si bien es cierto les ofreció la posibilidad de empezar y terminar sus estudios escolares y para muchos ha sido una ventaja, por otra parte la organización de las sedes ha generado dificultades en las relaciones con los padres de familia.

En un comienzo hubo dificultades para los padres por la distancia que tenían que recorrer entre una y otra sede.

*Al comienzo hubo inconformidad de los padres sobre todo de los niños pequeños, porque antes, salían dejaban a sus hijos en la escuela cercana a su vivienda, ahora tienen que pagar rutas, porque aquí están concentrados los cursos de preescolar y primeros. Los niños ahora están en todas partes, es decir en todas las sedes tienen niños, y eso los obliga a pagar una ruta, para ellos han sido inconveniente que no están los niños cerca a las casas, pero de todas maneras ya se han ido adaptando<sup>117</sup>*

Esta distancia también ha afectado también la asistencia de los padres a las reuniones ya que la mayoría tiene varios hijos en la institución. “La convocatoria de los padres, es más

---

<sup>116</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN. Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Serie Lineamientos de Política. Documento de trabajo Bogotá, Diciembre 2006.

<sup>117</sup> ENTREVISTA con docentes sede C. Op. Cit.

*complejo, porque hasta que no nos ponemos de acuerdo todas las sedes, no se pueden citar, razón por la cual la asistencia de los padres se ha disminuido*”<sup>118</sup>. Pero esta distancia física se ha convertido en una distancia en las relaciones, los docentes la atribuyen a diversas circunstancias: la organización escolar, particularmente de esta Institución y a una diversidad de políticas que han contribuido a la falta de compromiso de los padres con la educación de los hijos.

*Una dificultad es que el día de la entrega informes, como tienen niños en diferentes sedes, es muy poca la asistencia debido a que los padres siempre tienen la “excusa”, que estaban en la reunión de bachillerato y que primero los grandes. Nosotros pensamos que primero son los pequeños porque hay muchas cosas que decirles a los padres, sugerencias respecto a los niños pequeños y casi siempre se justifican con la otra reunión.*<sup>119</sup>

Para los docentes, el día de la entrega de informes es el único vínculo y la única relación actualmente existente entre la escuela y los padres de familia. Es la única oportunidad de encontrarse y dialogar con los padres de familia sobre el rendimiento y el proceso formativo de los hijos. Adicionalmente a esta dinámica hay una serie de políticas que han contribuido a que los padres de familia se alejen de la escuela. Políticas que han venido ofreciéndole un bienestar y ciertas ventajas sociales. Los docentes las ven como “asistencialistas” porque les ofrecen a los padres: la educación gratuita, ya no pagan asociación de padres de familia, la mayoría de los niños reciben refrigerio, útiles escolares, claridad sobre los derechos. Políticas que al parecer de los docentes, contribuyen a que los padres se sientan como sujetos que solamente tienen derechos, pero al parecer pocos o ningún deber, ni siquiera con la educación de sus hijos. Parece que la posibilidad de dar solución a algunos problemas básicos ha afectado el vínculo con la escuela. Anteriormente las dificultades: de espacio, de recursos, entre otras eran motivos que congregaban, unían y estimulaban la participación y la relación de los padres con la escuela, inclusive los padres eran un apoyo en la labor de formación. Paradójicamente al ofrecerles mejores condiciones, los ha alejado y desvinculado con la escuela. Un ejemplo de esta situación la expresa un docente:

*Ha sucedido otra cosa bien interesante con las políticas y es que como éstas políticas han sido tan publicitadas, como es el boom, que los niños no pueden ser ni mirados, ni siquiera regañados por los docentes, eso trae como consecuencia que el padre hace esa lectura, y el padre se convierte en un reclamador, en un crítico, en una persona que como todo se lo dan y a él solo le corresponde reclamar. Aquí por ejemplo una docente se preocupa por la salud de un muchacho, le dice al padre que lleve a su hijo al médico, entonces ya resulta investigada por personería porque están discriminando a un niño porque está enfermo. Y eso lo propician los medios de comunicación, porque el padre tiene acceso a la televisión y cada vez que hay un problema, y así sea mínima la actitud del docente de equivocación, los medios lo convierten en un boom, mejor dicho “satanizan” al docente por un hecho insignificante y la*

---

<sup>118</sup> ENTREVISTA con docentes sede A y B. Op Cit.

<sup>119</sup> ENTREVISTA con docentes sede C. Op Cit.

*prensa favorece siempre al padre, es decir el estilo de manejo y de comunicación hace que el padre de familia esté viendo siempre la posibilidad de criticar absolutamente todo lo que se hace.*<sup>120</sup>

Sin embargo los mismos docentes reconocen en algunas de estas políticas han sido positivas en cuanto a que han permitido reconocer a los padres de familia y a los niñ@s como sujetos de derecho.

*Hay que reconocer que éstas políticas han ayudado a que se humanice la relación entre el docente y el estudiante, permite que se reconozcan estudiante como sujeto, porque no nos digamos mentiras, una época en que los niños y los adolescentes, los menores eran personas maltratadas desde lo físico y desde lo psicológico y a mí me parece que éstas políticas han permitido refundar un poco esa relación entre docente y niños como sujeto.*<sup>121</sup>

Para los maestros esta es una etapa de mucha dificultad en la relación con los padres, especialmente por su lejanía, falta de compromiso y poco interés en la formación de los niños. Anhelan épocas anteriores donde se involucraban en este proceso, eran partícipes activos en la solución de problemas y dificultades en la escuela y eran apoyo para la labor educativa. Un ejemplo claro de este apoyo lo constituía la Asociación de Padres de Familia, pero ahora legalmente pareciera que no existiera.

*Se ha perdido autonomía en el cargo y en la organización. Con la comunidad, antes había un consejo de padres y estaban más cercanos... eso se perdió . La rectora convoca .. ya no vienen a cada sede . La Asociación de Padres de Familia actual, tampoco...Eso antes fue muy bonito la mano derecha del colegio era la Asociación y se hacían muchas cosas en el colegio.”*

En las primeras etapas de la Escuela, eran los gestores de ideas y de acciones en pro de la misma, ahora como dice el presidente actual de la Asociación de Padres de Familia “somos un sindicato de la institución<sup>122</sup>” al referirse que sólo tienen obligaciones con los asociados, que por cierto son muy pocos, puesto que la ley también le quitó a los padres la obligación de afiliarse esta.

Con estas relaciones tan distantes entre la Institución y los padres de familia, los docentes sienten que son los únicos responsables de la educación de los estudiantes. Las diferentes leyes que se han promulgado, si bien es cierto los reconoce como sujetos de derechos, han contribuido al distanciamiento de los padres con la Escuela y al sentir de los maestros también con sus hijos.

---

<sup>120</sup> Ibid.

<sup>121</sup> Ibid.

<sup>122</sup> ENTREVISTA con la comunidad Educativa. Mayo 26 de 2007.



### 3.3.2.5. Las resistencias: silencios, expresiones y frases entrecortadas y ...

Describir esta etapa, es adentrarse en los silencios, en las frases entrecortadas, lo dicho “sin decir”, en las expresiones frustradas

Cuando se pretende buscar en la memoria los recuerdos de la fusión de instituciones, suceden actitudes curiosas: muchos silencios, se observan las miradas ansiosas como que tienen mucho que decir pero no se dice, frases entrecortadas y palabras muy cuidadosamente dichas, es decir, entramos al campo de las interpretaciones.

*“... menos mal había gente de ésta época afortunadamente, porque es como la tristeza la nostalgia que uno le da que cada año es como empezar de nuevo e induce circunstancias, gracias Miryam y Leito por recordarnos esas cosas, porque la verdad uno como que las había dejado un poco atrás. Porque se piensa que se da un pasito un año, y al otro año se da otro pasito, y no, a veces se avanzan dos pasos pero se retrocede en tres y el camino se hace difícil..., muchos cambios de docentes cómo de estudiantes como de condiciones , y tiene uno que volver a empezar, cómo llenarse de razones ....”<sup>123</sup>*

Cada proceso que se ha llevado a cabo en esta etapa ha sido como un andar sin avanzar, han sido muchos los procesos que se han hecho, pero aún no se ven resultados. Para Directivos y Docentes, parece no haber avanzado en este caminar, porque han sido más los tropiezos que se han tenido.

Por otra parte, un dato curioso y diciente, para las investigadoras, fue que al llegar a las sedes B y C del IED Vistabella, todavía se conservan los nombres que recibieron cuando fueron fundadas y construidas con el apoyo de la comunidad, hace más de 20 años. Nombre que aún permanece, gastado y viejo, pero dando fé de una historia y al indagar las razones, como respuesta encontramos los silencios y las frases entrecortadas.

*“Todavía queda el letrerito de CED San Cipriano, ya son 10 años (otra voz..-) ya es hora de actualizarlo., son bonitos recuerdos... de todas forma toca mirarlo desde lo positivo, y saber que esto ya no tiene reversa...”<sup>124</sup>*

---

<sup>123</sup> ENTREVISTA a docentes sede A y B. Op. Cit

<sup>124</sup> Ibid



Fotografía de las fachadas de las tres sedes  
Permanecen aún los nombres de cuando eran Escuelas independientes.

Con la conservación del nombre, se expresa una resistencia al cambio, a dejarse arrasar por la medida, la añoranza del pasado y el recuerdo del legado, de los proyectos construidos y del nombre que además les dio la identidad con aquella época donde se superaron las dificultades con ideas y con el reconocimiento y valoración de los otros.

*“...Nosotros tratamos de decir Vistabella, sede C, pero siempre manda a las personas para el colegio, la sede A. ... por eso preferimos seguir diciendo Granada Norte, nos identificamos más y la comunidad lo entiende más así, ... esto tiene relación con el apego, también de la forma como se construyeron los barrios y las escuelas; fueron donaciones de la comunidad, y lo fueron construyendo poco a poco..”*<sup>125</sup>

Hoy se encuentran en una encrucijada, porque saben que no hay vuelta atrás, que ya no se puede volver al pasado, porque el futuro es incierto y hay poca claridad de cuál es el camino a seguir.

Otro síntoma de resistencia hace referencia a la toma de decisiones, se pretende conservar la administración anterior, cada directivo con sus docentes y por eso no se unifican criterios y esto es evidente para los docentes de las otras sedes.

---

<sup>125</sup> ENTREVISTA con docentes sede C. Op Cit

*Ni siquiera los docentes de las otras sedes, de la mañana y de la tarde se ponen de acuerdo, eso se nota en las reuniones, por ejemplo los profesores de la tarde tiene una propuesta diferente respecto a la recuperación de los de la mañana. No hay unificación de criterios, , los procesos de administración son bien distintos en la mañana y en la tarde, por ejemplo los profesores de la tarde de la otra sede, se ponen de acuerdo para elaborar algún escrito, mientras los de la mañana se reparten el trabajo y al momento de socializar se nota que ha sido distribuido el trabajo, comparten el mismo espacio pero no hay integración.<sup>126</sup>*

Las distintas formas de resistencia son formas de manifestar que no se está de acuerdo con las medidas de fusión institucional o de reorganización interna. La resistencia se hace de diferentes maneras: silencios cortantes, frases cuidadosamente escogidas para decirlas, negación, nostalgia, apego, rebeldía, negarse a ver lo positivo.

Alguna docente expresaba que la época del PEI de los antiguos colegios, era asimilable a la etapa de la niñez, y que la fusión los obligó a pasar a la adultez. Realmente, el paso que dieron no fue hacia la adultez, sino a la adolescencia ya que las circunstancias en las que se encuentra la Institución evidencian una crisis de identidad tan fuerte como la que se vive en esta etapa de la vida. En la adolescencia hay un cambio corporal fuerte, se deja un cuerpo pequeño de repente para tener que asumir uno más grande y diferente. En el caso del colegio, los pequeños cuerpos se volvieron súbitamente, por acción de la hormona fusión, uno solo más grande

Este cambio, como en el adolescente causa desconcierto y crisis. Parte de esa crisis juvenil, es la actitud de rechazo a las normas y a lo que viene impuesto, se resisten a todo. Por otra parte, quieren ser a veces tratados como niños y en seguida como grandes. Para el caso de Vista Bella, cual adolescente, impera la resistencia, y aunque ya no son niños, quieren ser tratados como tales es decir escuelas independientes, pero a reglón seguido quieren ser tenidos en cuenta y consultados para las decisiones institucionales, asumiéndose tan grande como realmente son.

Es hora, Vista Bella, de superar el síndrome de Peter Pan y reconocerse en la nueva etapa que la fusión los colocó. Es imperativo buscar sentido, construir nueva de identidad, buscar su propio camino.

### **3.3.3. INTENTOS DE RECONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD**

#### **3.3.3.1. La integración del PEI**

El Proyecto Educativo Institucional (PEI), legado de la ley general de Educación recoge todos los procesos y dinámicas que planea y desarrolla la institución con la participación de todos los miembros de la comunidad educativa. Entre los elementos del PEI están: los procesos evaluativos, de convivencia, pedagógicos; con los planes de estudios,

---

<sup>126</sup> Ibid.

metodologías y didácticas. Y por supuesto, está orientado por una misión, una visión, unos objetivos y propósitos que define la misma comunidad educativa.

### 3.3.3.2. Manual de convivencia

Uno de los componentes del PEI más trabajado colectivamente durante esta tercera etapa de fusión, fue el Manual de convivencia; los docentes de las tres sedes coinciden en afirmar que este fue el proceso que más trabajaron en las jornadas semestrales de desarrollo institucional y que además, en las jornadas pedagógicas por sedes, también han dedicado tiempos y espacios a la revisión del manual . Incluso los docentes de una de las sedes dicen:

*Lo del manual de convivencia si se trabaja en conjunto... este ha permitido redactar misión visión, y principios del PEI ... por ejemplo cuando la SED teniendo en cuenta que en la institución hay una fonoaudióloga, en el 2003 la escuela se piensa como una institución integradora en el manual se empieza a hablar de integración con ...sí ha sido un elemento articulador con elementos que tienen que ver con lo pedagógico, con el PEI, el Manual. También recoge lo que se ha trabajado en Meals de Colombia.<sup>127</sup>*

Estos procesos tienen más énfasis en su desarrollo al parecer porque se venían dinamizando desde las –ahora llamadas sedes- cuando eran instituciones independientes y con autonomía.

En un comienzo reconocen, que se hicieron algunos intentos de construcción colectiva.

*A partir de la integración todos los procesos se volvieron más complejos y se hizo más lenta la gestión, pero así mismo se han alcanzado logros tales como la integración y planeación del Currículo Escolar y plan de estudios de cero a once, realización de jornadas de integración, convocatorias donde se comparten experiencias pedagógicas, acercamientos entre la Básica Primaria y la Básica Secundaria y la media rompiendo paradigmas, unificación de criterios frente al calendario y cronograma escolar, planeación y programación pedagógica entre otros.<sup>128</sup>*

Aspectos formales, de formatos y de actividades que no se pueden descuidar porque son parte de la organización diaria de la institución.

### 3.3.3.3. Propuestas desde Consejo académico y Consejo Directivo

También se ha intentado desde los espacios de representatividad ha habido intentos de hacer propuestas, espacios como el Consejo Académico y el consejo Directivo han tenido momentos de claridad y desde allí se generaron propuestas.

---

<sup>127</sup> Ibid.

<sup>128</sup> VERA Fabiola. Ilusiones Creativas. Periódico escolar Institución Educativa Distrital Vista Bella. Ed 22 Noviembre 2007.

*Yo hice parte del consejo académico unificado los dos primeros años en la mañana, allí se logró la participación de todos, allí se dio un momento de integración. Eso fue al comienzo de la fusión A partir del Consejo Académico se fortalecieron las estructuras del PEI, los procesos de evaluación, se cuestionó por qué las tareas , el sentido, esas fueron actividades que se hicieron y que no se trabajaban cuando éramos instituciones independientes. Se privilegiaba al niño, sus necesidades, ahora la política promueve los planteamientos individuales.<sup>129</sup>*

Sin embargo, estos espacios, parece que no se mantuvieron o cambiaron su interés. Ahora son espacios para dar información.

En cuanto al Consejo Directivo uno de sus miembros reconoce que desde allí se han planteado propuestas de integración entre los maestros. *“Durante dos años en el Consejo Directivo organicé dentro del plan operativo una salidas de integración fuera de Bogotá donde todos los maestros puedan charlar.-fui apoyado por todos los maestros y la rectora.<sup>130</sup>*

Espacios de bienestar, de esparcimiento y descanso son necesarios e importantes en los procesos de construcción de comunidad. Pero al parecer los espacios colectivos, donde todos los docentes comparten han sido muy pocos.

#### 3.3.3.4. Actividades colectivas de sede

Por otra parte, ha habido intentos de reconstrucción de identidad , al parecer como acciones puntuales de una sede, más no como un interés colectivo de la institución.

Los maestros de la sede C reconocen que la coordinadora de esta sede ha tenido la claridad de construir intencionalmente elementos de identidad. Por esta razón, hay un “ espacio institucionalizado” donde los docentes de la sede comparten diferentes momentos y experiencias. *“Los profesores de la tarde entran a las 11:30 para poderse reunir con los de la mañana que terminan clases a las 11:30 y aquí programamos cosas comunes. Es un espacio de nuclearización y organización”<sup>131</sup>.*

Este espacio compartido entre docentes de ambas jornadas, ha sido aprovechado para llegar a acuerdos, desde los más elementales, como dicen ellos: *tratamos de unificar criterios para ciertas cosas como por ejemplo los logros, tenemos definido la promoción de los estudiantes.<sup>132</sup>*

Además en este espacio se han compartido alegrías, pero también tristezas, son momentos para conocer algo más de los demás, para reconocer a los demás.

---

<sup>129</sup> ENTREVISTA con docentes sede C. Op cit.

<sup>130</sup> Ibid.

<sup>131</sup> Ibid

<sup>132</sup> Ibid

*“En Granada desde principios del año se programan actividades de bienestar. Se percibió desde el principio que había gente muy generosa pero otra no tanto entonces la idea es que todos aporten y compartan . Alguien entonces trae algo para compartir y tanto los de la mañana, como los de la tarde estamos ahí-”*<sup>133</sup>

Un elemento fundamental que se desarrolla en estos espacios es la confianza, la cual es clave para el trabajo en colectivo. Esta se brinda desde la “cabeza” y genera un buen clima escolar y esto se refleja en la tranquilidad de los maestros para hablar, para expresarse sin temores. *Aura que es una persona que da confianza, los maestros trabajamos responsablemente, no nos presiona mucho y caminamos juntos y trabajamos con ánimo.*<sup>134</sup>

Y esta confianza, da la posibilidad de reconocer lo que los otros hacen, pero también es un espacio de autovaloración, porque lo que cada quien hace, es importante. En estos espacios se reconoce que compartimos problemas, dificultades similares, pero es mejor compartirlas, no ocultarlas y buscar soluciones en conjunto. También se comparten estrategias metodológicas o lo que es novedad en la educación o en cuestión de pedagogía.

*Para nosotros es muy enriquecedor conocer la experiencia de los maestros, por ejemplo en algún mes, nos contamos lo que hacemos, comenta algún maestro sobre qué ha hecho por ejemplo para que los niños sean más ordenados y nosotros escuchamos y seguramente alguno utilizará, la misma estrategia, aprendemos con las experiencias de todas. Ese saber unifica....Y las cinco eses de Aurita. Es que ella va por allá a unos cursos y nos comparte lo que aprendió, es sobre calidad*

*Cuando yo llegué aquí, se trabajaba enseñanza para la comprensión, tuve que empaparme de la otra nueva metodología, eso no quiere decir, que yo no haya hecho nada más que pedagogía conceptual, yo todavía trabajo mentefactos, yo tomo algunas cosas de enseñanza para la comprensión, un poco el pedagogía conceptual y porque no algo de pedagogía tradicional, no se puede negar que hay que seguir fortaleciendo algunos procesos en los niños de lectura y escritura en el método tradicional, pero con mayor libertad, como recojamos lo que el otro dice y sabe y aprendamos de los saberes de los otros, hemos encontrado que el saber y la práctica del otro compañero también nos enseña.*<sup>135</sup>

Para los docentes de dicha sede se ha generado un buen ambiente y hay buenas relaciones debido a la forma como se concibe el trabajo en colectivo. *A mí no me parece que las relaciones dependan de la población que se atienda, ni de la directora, sino de las actitudes de los maestros: si uno acepta trabajar en grupos, en equipo, las relaciones son*

---

<sup>133</sup> Ibid

<sup>134</sup> Ibid.

<sup>135</sup> Ibid.

*mejores pero si uno decide trabajar sólo aisladamente pues daña todas las relaciones.*<sup>136</sup>

En conclusión este espacio, aparentemente tan poco ha sido un espacio donde se ha venido fortaleciendo la identidad: factores como la confianza, la orientación y el sentido de las reuniones, que se hace desde la coordinación, los espacios de bienestar, la oportunidad de reconocer y compartir lo que se hace y buscar metas comunes, son elementos que se han venido trabajando desde esta sede. Sin embargo, la identidad que se ha venido reconstruyendo es con la sede. Los docentes aún no se reconocen como parte de Vista Bella, se siguen llamando Granada Norte y aunque dicen que han intentado permear los espacios institucionales, no han podido trascender el espacio de la sede.

### **3.3. 4. CONCLUSIONES DE ESTA ETAPA**

Indudablemente la aplicación de la 715, golpeo fuertemente las estructuras escolares dejando fracturas serias en su organización y sus procesos. Fracturas que hoy después de 5 años en muchos colegios y escuelas aún no se recuperan. Y no se recuperan quizás por lo agresivo de la medida, pero también por el miedo al cambio.

La fusión o integración arrasó con los procesos de construcción de identidad que se había logrado desarrollar en las sedes, específicamente en la sede C.

El proceso de fusión afectó a todos los estamentos de la comunidad educativa: Padres de familia, docentes, estudiantes, Directivos Docentes y administrativos. El principal efecto está en que se aumentaron las funciones pero se disminuyeron los recursos tanto económicos como los humanos y este aumento en las funciones ha complejizado las labores de Docentes, Directivos Docentes y administrativos. Todos se han enfrentado a una carrera desmedida contra el tiempo y les ha generado un desgaste físico y emocional. Es claro que la intención de la medida fue el recorte de presupuesto, puesto que se aumentaron las funciones, se disminuyeron los tiempos y por el parámetro se disminuyó la cantidad de personas para hacer todo lo que implica la nueva Institución educativa.

Desconfianza, pérdida de autonomía, crisis en el clima escolar, Despedagogización de docente y Directivos docentes, pérdida de relaciones con los padres de familia son las consecuencias generadas a partir de la implementación de la ley 715 en la institución.

Sin embargo desde la Institución se ha venido intentado construir identidad con estrategias colectivas pero o institucionales, propuestas de área, de jornada o de sede que han venido construyendo proyectos pedagógicos, actividades de encuentro y de participación que aún no trascienden lo institucional o lo meramente formal. Construcción de manual de convivencia, formulación del PEI institucional, articulación del plan de estudios de grado cero a once, consejo académico unificado donde en un principio se debatieron temas comunes, pro que ahora es sólo un requisito formal, propuestas de integración desde el consejo directivo no han sido suficientes para unificar o involucrar a toda la comunidad educativa, quien se siente alejada de los procesos porque las decisiones, finalmente la toman los directivos.

---

<sup>136</sup> Ibid.

Reconstruir comunidad, reconstruir identidad cuando se han desconocido los procesos, los nombres anteriores de las instituciones, los avances que cada cual traía, es pretender comenzar la historia de cero, como si antes no existiera nada. Desconocer la memoria de la comunidad ha afectado la identidad institucional, porque los ha desarraigado de lo que un día fueron y trabajaron, para involucrarlo en un proceso novedoso, que desconoce la historia y por eso ellos no se sienten pertenecientes a la nueva institución.



## 4 . DESARROLLO DE LA RECONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA EDUCATIVA Y PEDAGOGICA DEL INSTITUTO TORCA

### TEMA: RELACIONES ESCUELA – CONTEXTO RURAL

#### PREGUNTAS

- Cómo era la zona de Torca cuando se fundó el colegio?
- Cómo surgió el colegio? De quién fue la iniciativa?
- Cómo se expresaba y se trabajaba lo específicamente rural?
- Cómo y por qué llegaron las propuestas de Escuela Nueva y SAT al Instituto?
- Cómo se trabajaba desde las propuestas de Escuela Nueva y SAT el aspecto rural?
  - lo organizativo
  - el planteamiento pedagógico
  - trabajo de aula y otros
  - trabajo con la comunidad rural
- Cómo se expresa en el PEI el carácter rural de la escuela? Cuál es su especificidad?
- Qué proyectos o acciones se impulsaban en respuesta a las necesidades del contexto rural?
- Qué políticas ha tenido el Distrito frente a la educación rural y cómo incide en el colegio?
- Qué problemas, resistencias o contradicciones se presentan en la práctica?

#### Proyección

- Qué significa hoy ser una escuela rural en la zona del Distrito Capital?
- Cuál es el futuro de la escuela?

#### 4.1 INTRODUCCIÓN

*“ el territorio como referente espacio temporal de la vida colectiva no se relaciona solo con lo que vemos vías, andenes, puentes ,parques, paisajes, edificios entre otros. Es un espacio habitado por la memoria y la experiencia de los pueblos ”<sup>137</sup>*

Para comprender la existencia actual de una zona rural en el espacio correspondiente a una gran urbe como Bogotá, es necesario recurrir a la historia. Ella, da cuenta de cómo Usaquén fue una zona de tradición rural desde época colonial, que al paso de los años fue anexada a Bogotá y se urbanizó. De la hoy Localidad Usaquén queda una zona rural relativamente pequeña , la UPZ Paseo de los Libertadores, de la cual hace parte la vereda de Torca y allí existe hace varios años el Instituto Torca.

---

<sup>137</sup> DIAGNÓSTICO LOCAL CON PARTICIPACIÓN SOCIAL Usaquén Serie Diagnósticos Locales Secretaría de Salud de Bogotá 2005 p 50 y 51

## 4.2. USAQUÉN EN LA ÉPOCA COLONIAL: GRANDES HACIENDAS

La fundación definitiva de la ciudad de Santa Fé de Bogotá fue realizada por Jiménez de Quezada el 27 de abril de 1539. Luego de nombrar el Cabildo como una forma de organización administrativa de la ciudad se procedió a repartir las comunidades indígenas habitantes del territorio que cubría toda la Sabana bajo la figura de la encomienda que era la forma de premiación a los conquistadores por sus labores militares. Usaquéen es una de las encomiendas que reprodujeron el tipo de apropiación del trabajo indígena como explotación. Al finalizar la Colonia los habitantes indígenas de Usaquéen fueron trasladados a Soacha, ya que las tierras de Usaquéen no eran de vocación agrícola sino ganaderas lo que generó grandes haciendas<sup>138</sup>

La tradición de la Gran Hacienda caracterizó a Usaquéen desde la Colonia y siguió imperando ese manejo de tierras hasta el siglo XIX. Estas Haciendas fueron el acumulado de extensas tierras que componían las mercedes otorgadas por el Cabildo de Santa Fé a Juan de Guzmán conocidas como Fusca y a Juan Manuel de Acosta en tierras colindantes con el cerro de Tibabítá. De las tierras de las antiguas instancias (Fusca y Tibabítá) surgió entre otras las Haciendas de Palermo, **DE TORCA**, las Pilas, Tolima, Novita, La Floresta y El Codito.<sup>139</sup>

La consolidación del núcleo urbano de Usaquéen como parroquia a finales del siglo XVIII hasta que se inició la urbanización acelerada a finales del siglo XX estuvo determinada por las dinámicas agropecuarias de su territorio. La oferta ambiental no favorecía la agricultura lo que unido a una deficiente comunicación con Santa Fé y al despoblamiento del lugar llevó a que al finalizar la dominación española se considerara a Usaquéen como un precario poblado compuesto de chozas de paja y una iglesia del mismo material. Durante la época de la independencia Usaquéen se constituyó en sitio de paso y descanso de tropas. Solo a principios del siglo XX el crecimiento de la ciudad hizo sentir sus efectos en la conformación de éste territorio. La construcción de la carretera Central del Norte en el gobierno de Rafael Reyes lleva a que Usaquéen supere problemas de movilidad e introduzca cambios importantes en la historia local.<sup>140</sup>

Para los más antiguos habitantes de la vereda es claro que primero fue la Carrera Central del Norte que la Autopista. Y que ella era la vía de comunicación entre Chía, y Usaquéen. Doña Gloria Gómez así lo cuenta recordando las palabras de su madre:

*“Siempre hemos vivido acá. En ese tiempo no existía la autopista. Según lo que nos contaba mi Mamá, ésta ni se llamaba séptima sino la carretera Central del Norte, era la que comunicaba con La Caro, y todas las flotas pasaban por acá.*

---

<sup>138</sup> Ibid p 52

<sup>139</sup> Ibid p 52

<sup>140</sup> Ibid p 52

*Después hubo la autopista, y quedo la séptima, que siempre se conocía como la carretera central del norte”<sup>141</sup>*

### **4.3. CAMBIOS ADMINISTRATIVOS QUE INFLUYERON EN USAQUÉN**

El 1 de enero de 1955 la capital cambió su status jurídico pasando de municipio a Distrito Especial y anexó los municipios vecinos de Suba, Usme, Bosa, Engativá, Fontibón y Usaquén. En 1972 Bogotá fue dividida en 20 zonas y se dotó a cada una de ellas de autoridades civiles. Usaquén fue denominada zona primera y se le dio forma a su alcaldía menor<sup>142</sup>

La constitución política del 1991 facultó al Consejo para dividir la ciudad en 20 localidades, una de ellas Usaquén. Esta localidad está ubicada en el extremo nororiental de la ciudad y ocupa un área total de 6.531,32 hectáreas de las cuales 2.717 son suelo rural que corresponden a los cerros orientales y en los cuales se reconocen cuatro veredas con vocación forestal **TORCA**, Tibabítá, Barrancas oriental y Páramo.<sup>143</sup>

#### **4.3.1 La vereda de torca en la UPZ Paseo de los Libertadores: única zona rural de Usaquén**

En el 2000 el Departamento Administrativo de Planeación Distrital DAPD establece el Plan de Ordenamiento Territorial POT. El POT es un instrumento que orienta la organización de la ciudad, su entorno, su estructura y sus operaciones estratégicas de acuerdo a los fines deseables en materia ambiental, social, económica, territorial y administrativa. Este Plan identifica 117 UPZ Unidades de Planeación Zonal en Bogotá, nueve de las cuales son de Usaquén. La vereda de Torca queda en una de las UPZ más extensa de Usaquén, denominada Paseo Los Libertadores que cuenta con 35.183 habitantes según el Plan de Desarrollo Económico, social y de Obras públicas Bogotá 2005-2008 de la Alcaldía Local de Usaquén.

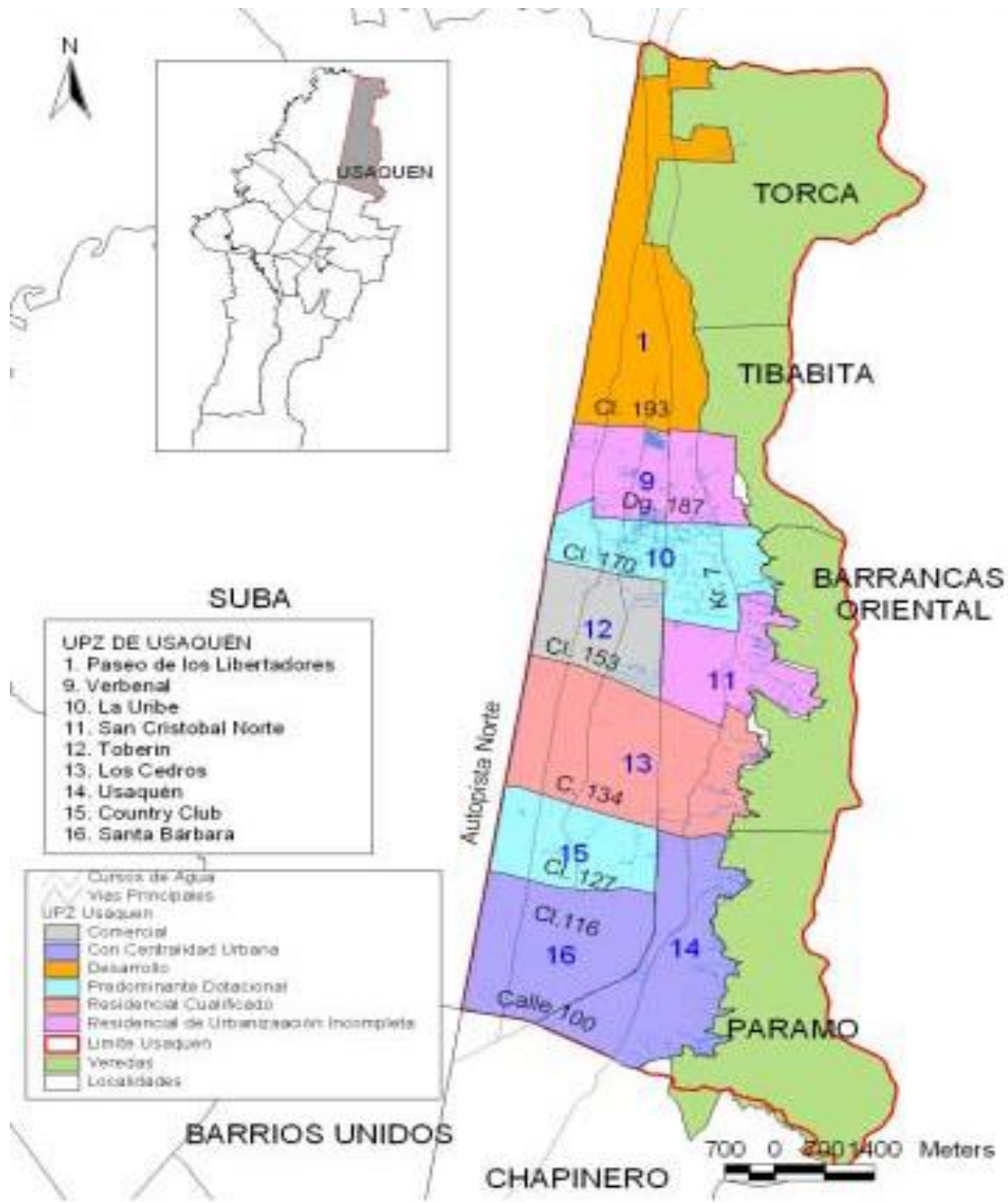
Esta UPZ limita al norte con Chía y el cerro de Torca, al sur con la calle 193 ;al oriente con el perímetro urbano Av séptima y al occidente con la autopista o Avenida paseo de los Libertadores. En ésta UPZ el departamento de Planeación Distrital ha reconocido como legales los barrios Canaima, Floresta de la sabana y Torca.

---

<sup>141</sup> ENTREVISTA con Gloria Gómez miembro de una de familias antiguas de la vereda. Bogotá, mayo 2007

<sup>142</sup> DIAGNÓSTICO LOCAL CON PARTICIPACIÓN SOCIAL Op Cit p 52

<sup>143</sup> Ibid p 53



En el 2000 el Departamento Administrativo de Planeación Distrital DAPD establece el Plan de Ordenamiento Territorial POT. El POT es un instrumento que orienta la organización de la ciudad, su entorno, su estructura y sus operaciones estratégicas de acuerdo a los fines deseables en materia ambiental, social, económica, territorial y administrativa. Este Plan identifica 117 UPZ Unidades de Planeación Zonal en Bogotá, nueve de las cuales son de Usaquén. La vereda de Torca queda en una de las UPZ más extensa de Usaquén,

denominada Paseo Los Libertadores que cuenta con 35.183 habitantes según el Plan de Desarrollo Económico, social y de Obras públicas Bogotá 2005-2008 de la Alcaldía Local de Usaquén .

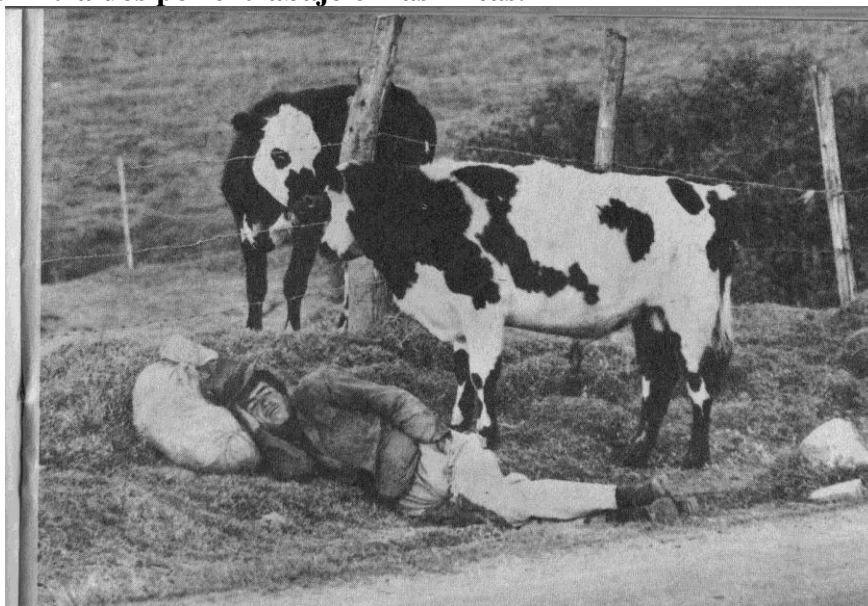
Esta UPZ limita al norte con Chía y el cerro de Torca, al sur con la calle 193 ;al oriente con el perímetro urbano Av séptima y al occidente con la autopista o Avenida paseo de los Libertadores. En ésta UPZ el departamento de Planeación Distrital ha reconocido como legales los barrios Canaima, Floresta de la sabana y Torca.

Para los pobladores como Don Abel Herrera los límites están constituidos por sitios que tienen sentido en el recuerdo y la añoranza así como por objetos que han permanecido y se han constituido en símbolos de la demarcación de su vereda

*“Empieza del tubo para acá: El tubo de la América, América Pie hasta el Buda un gran restaurante que quedaba sobre la autopista donde está hoy el peaje, donde inicia la jurisdicción de Chía y Usaquén, ahí donde hay ahorita maquinaria, tractores Ahí era el Buda, y por la parte de allá estaba el CAÍ del la policía. y había una cantina grandísima, allá iba yo cuando era joven y bello, allá iba a tomar cerveza yo estaba muy pollo (suspira) recordar es vivir, yo tenía por ahí unos veintitrés, veinticuatro años”<sup>144</sup>*

#### **4.4. PROCEDENCIA Y ESTABLECIMIENTO DE POBLADORES EN LA VEREDA**

##### **4.4.1 Atraídos por el trabajo en las fincas.**



Los habitantes de la vereda entrevistados llegaron muy jóvenes provenientes de municipios del Norte de Cundinamarca, buscando nuevos horizontes en la ciudad atraídos por las

<sup>144</sup> ENTREVISTA con Abel Herrera habitante antiguo de la vereda. Bogotá, abril 2007

opciones del trabajo ya sea como cuidanderos de fincas aprovechando su tradición rural o como ejecutores de otros oficios en labores de explotación de canteras. Doña Gloria Gómez relata la llegada de sus padres así:

*“Pues yo tengo 47 años, y mis papas viven aquí desde el.. como desde el sesenta, sesenta y dos Mis papás siempre fueron independientes Mi Papá trabajaba independiente, el nunca fue agricultor, ni campesino y mi Mamá pues mucho menos El manejaba, el tenía un camión. Mi Mamá si tiene descendencia de campesinos, porque ella viene de Villapinzón, pero ella muy chica salió, se vino para la ciudad, y ahí fue donde conoció a mi Papá y se casaron, entonces tampoco fue mucho lo que duró en el campo Ya formaron su hogar, ya vino el hijo mayor, y entonces pues ya fue más grande la responsabilidad Se les presento la oportunidad de venir a cuidar una finca, que es hoy en día el Miguel Antonio Caro En esa época era un terreno que lo habían comprado unos libaneses, para su club A ellos les hicieron una casita y tuvieron que manejar los obreros que estaban construyéndolo Pero no sé que paso con los libaneses, no les gusto y terminaron vendiéndoles el terreno y lo construido a los padres Claretianos Los padres lo adecuaron, lo reformaron para el colegio”<sup>145</sup>*

#### **4.4.2 Atraídos por el trabajo en las canteras.**

Por su parte Don Abel Herrera cuenta cómo siendo muy joven llega a la vereda atraído por las opciones de empleo y cómo ese trabajo le permitió ahorrar algún dinero

*“Yo me vine de mi tierra de Ubaté en donde era ordeñador Me vine muy joven. Me vine como pasa con toda la gente que le ofrecen cualquier trabajo Me ofrecieron el trabajo en La Gloria ya que en esa época trabajaba por ahí un amigo mío Después me cogieron pal ejercito Salí del ejercito y otra vez a trabajar ahí, en la cantera de La Gloria, que eso manejaba ingeniería colombiana De ahí pase a donde don Silverio García Yo vivía allá como unos diez años y me estaba ganado por ahí mis centavos y me gustaba tomar pero me gustaba ahorrar y trabajaba mucho Yo tenía una vaca parida, gallinas, marranos... entonces un día alegamos con Don Silverio por el asunto de los animales Le dije pues que eso yo los compraba con lo que yo ganaba, no es que yo le vaya quitando a usted, ni mucho menos. Y empezó a cogirme bronca el hombre Entonces una vez para unas votaciones, me dijo que tenía que ir a votar por ellos, por el partido de él para un presidente que vivía al lado de Guaymaral, un conservador, por eso le digo que la política a mi no me entra ni a palo Porque no vote por ese hombre, me echo con todo, me robo todas las prestaciones Yo poco o mucho los animales que tenía pues los vendí. Seguí trabajando en Los Cristales pues allá fue y me denunció hasta que me echaron*

---

<sup>145</sup> GÓMEZ, op cit

*de ahí Entonces yo empecé a cuidarle un ganado a un tipo dueño de la finca donde hoy queda mi casa<sup>146</sup>*

## **4.5 LA PROPIEDAD DE LA TIERRA**

### **4.5.1 Por donación.**

Tanto los Gómez como Don Abel son hoy propietarios de sus propios terrenos y casas. La consecución de ellas tuvo diferentes formas. En el caso de los padres de Doña Gloria fue la generosidad del patrón el elemento que jugó a su favor para hacerse a la tierra

*“Más tarde llegó un padre, que dicen que los curas son buena gente, humanistas, pero eso de humanos no tienen pero nada, le dijeron a mi Mamá que tenía un pocotón de niños, que desocuparan Entonces ella se puso a llorar, porque no sabía que iba a hacer con todos, a donde le iban a arrendar en Bogotá, porque ya tenía muchos niños Entonces una señora Doña Beatríz, muy buena gente que quería a mi Mamá mucho, con el mayordomo de la finca la mando a llamar, y le dijo; que ella estaba vendiendo este terreno, que valía tanto Que a ella le estaban dando menos de lo que lo valía el terreno y que quería era vendérselo a mi Mamá si le daba esa plata. Mi mamá habló con el jefe inmediato El le dijo a mi Mamá, que ellos no le daban la plata a ella sino que ellos le compraban un terreno, donde ella quisiera. El mismo doctor Yamure vino, y el mismo hizo el negocio y listo. Mi Mamá, siempre contaba, siempre decía, que el lote valió en esa época 18.000 pesos para un área de 1800 metros. Antes de hacer las escrituras, y yo ya me acuerdo de eso, entre varios vecinos le ayudaron a armar un ranchito, un ranchito en tela asfáltica”<sup>147</sup>”*

### **4.5.2. Por trabajo y ahorro.**

En el caso de Don Abel su trabajo y el hábito de invertir una parte del salario, fue la base que le permitió hacerse a su pedazo de tierra no sin muchas dificultades y escollos

*“Entonces al hombre, le conté el problema con Don Silverio El me dijo eso no se atortole por esa vaina yo le vendo el lote. Entonces no sabía que yo estaba hablando con otra rata de las mismas ... recordar es vivir Claro el dueño de esto me vendió el lote pero él sabía que era lo que iba a hacer: Era pa robarme, no era más sino cogerme la plata y ya Era otro pícaro de los mismos En esa época, con todo lo que me robo el man, Don Silverio, yo me colgué en una cuotas A mi me salió eso como por doscientos y pico este lote de acá, doscientos y pico era muchísima plata. Me dieron una piecita allá, una cocina, pa vivir, pero él sabía tras de que iba. Yo como debía unas cuotas, pero el hombre para terminarme, me corría de una vez, interés sobre interés el doble*

---

<sup>146</sup> HERRERA, Op cit

<sup>147</sup> GOMEZ, Op cit

*Cuando un buen día le dije, entrégueme el lote, para acabarle de pagar, y dijo no, porque esta más colgado en un poco de cuentas del asunto de los intereses. Le dije, pues hagamos una de las cosas, los intereses usted me los esta triplicando. Entonces yo le levanto la plata y dejamos los intereses así. Y él dijo no, eso no se afane por la plata, págame los intereses y dejemos así. Un día le dije: le voy a levantar la plata toda, una sobre otra y ponemos un testigo, y si usted no me hace la escritura, yo no le voy a pagar ni un peso de intereses, así se demore un año, dos años, tres años en hacerme los papeles. Si señor pues así fue. Yo llegue con la platica: por allá una tía me prestó una plata, mi Mamá otra plata, y me le fui, y saque el rollo de billetes y se lo mostré porque yo sabía que el hombre era muy hambriento pa la plata. El dije venga, y yo le dije venga pero para mi bolsillo, por que usted no me ha hecho papeles. Me lleve a un compadre y, lo puse de testigo, de hoy en adelante le tengo la plata al señor, pero si él no me hace papeles, pues no le doy ni un peso. Un día me dijo vamos a hacer una de las cosas, yo le hago un cheque a usted por la plata del total de la plata, usted me da la plata, y el día que yo le haga las escrituras, ese día usted me paga con el cheque. Le dije yo le paso la plata y enseguida usted me hace un cheque chimbo, y cuando yo se lo vaya a pagar ya no sirve. El hombre se espero, como seis meses, y nada de los papeles. Entonces juntó lo que le faltaba de papeles y me citó para hacer la escritura. Yo fui con mi señora y mi compadre. Este asadero lo tengo hace como cuarenta años. Yo he prosperado aquí, yo levanté plata porque vendía mucho. Compré fue un lote vacío y lo construí como cuarenta metros en lineal, que eso vale un..platal: Así haiga quedado mal hecho, bien hecho pero eso me valió un ojo de la cara...No se había acabado un piso, cuando le dije al maestro hágale para el otro piso y hágale pa el otro. Yo tenía una terraza para que la gente saliera a darse el sol y a tomar ahí, porque la cantina era arriba, y la gente en el asadero abajo a la lata<sup>148</sup>*

#### **4.6. LOS PROPIETARIOS ACTUALES DE LA TIERRA**

Con el paso de los años la propiedad de la tierra en la UPZ Paseo de los Libertadores se ha venido transformando de una manera muy significativa. Esta situación que ha sido estimulada en primer lugar, por el interés de algunas personas adineradas o grandes grupos financieros que buscan comprar terrenos valorando su tranquilidad, aire puro y cercanía a Bogotá. Por otra parte los habitantes antiguos de ascendencia campesina, sufren las limitaciones en sus terrenos gracias a la normatividad de protección medio ambiental tanto a los bosques como a los humedales que se consolida con el Plan de Ordenamiento territorial POT.

##### **4.6.1 Antiguos propietarios.**

Don Manuel Gómez cuenta cómo el cambio de propiedad de la tierra empezó en los ochenta. Una muestra de ello es lo sucedido con la Floresta de la Sabana uno de los

---

<sup>148</sup> HERRERA, Op cit



sectores más al norte de la UPZ Paseo de los Libertadores y que originalmente sus propietarios eran de campesinos

*“Hubo campesinos como hasta el ochenta porque en el ochenta para acá, ya llegaron a comprar, la gente vino a comprar la Floresta, porque eso era de campesinos Porque usted sabe la misma palabra lo dice, campesino es campesino necesita de la tierra En esa época una tierrita de cinco fanegadas que le ofrecían al dueño dos millones de pesos, uyy eso es mucha plata!! Qué hicieron luego ellos? En esas cinco fanegadas, dividieron los lotes y sacaron lotes se 5000 varas, cada uno a 300, 400 millones de pesos”*<sup>149</sup>

Los actuales propietarios de la Floresta de la Sabana son personas acaudaladas e influyentes cuya propiedad de tierras y casas es anterior a las normas de protección medio ambiental sobre los bosques . Recientemente estuvieron enfrentados a decisiones de la Alcaldía Mayor a raíz de nuevas construcciones en la zona impedidas hoy estar en la zona de reserva forestal, en medio de los Cerros. El conflicto lo ve así Don Manuel quien es vigilante en éste conjunto.

*“Las casas de la floresta también ya lleva años, tienen ya veinte años Allá toda esa gente es respetada, eso es gente muy llena de plata, digámoslo así. Son construcciones viejísimas, y ahorita pues estaban haciendo construcciones nuevas Tras de las nuevas iban a revocar todo Sobre la quebrada hay construida una casa que cuando yo conocí esto ya estaba. Era de un boyacense que estuvo de embajador en Bélgica, un man de esos duros. Ni nuevas ni viejas tumbaron Lo que dijeron en las noticias es mentiras, porque lo que tumbaron fue la sola portería”*<sup>150</sup>

Pero no todos los propietarios de terrenos o casas en la vereda se han ido. Aun quedan en la vereda algunos de los más antiguos pero su situación no es muy alentadora. El Plan de Ordenamiento Territorial los ha afectado, no les permite mejorar su casa, ampliarla. Don Abel Herrera lo vive

*“Sino que ahorita pues como declararon zona de reserva ya no se puede hacer nada Un árbol no se puede tocar para nada, por ejemplo acá, si uno quiere hacer una casa mejor, tiene que tumbare esto y en ese mismo hueco y hacerla de resto no puede tocar nada”*<sup>151</sup>

Esta situación ha llevado a que la vereda haya sufrido una pérdida de propietarios originales, de origen campesino. El comentario de Don Manuel Gómez es contundente

*“El Plan de Ordenamiento Territorial nos dañó porque ya entonces comenzó a decir que esto era reserva forestal. La gente de la vereda ha emigrado, mucha gente. Claro, porque como le digo con un terreno, que no se puede construir,*

---

<sup>149</sup> Ibid

<sup>150</sup> HERRERA Op cit

<sup>151</sup> GÓMEZ MANUEL, Op cit

*no se puede cultivar. Entonces yo le decía a mi Papá, como jodido ésto Papá, aquí no podemos hacer nada nosotros ya según la ley, porque es reserva forestal El día que usted nos herede a nosotros esto, que es la ilusión de uno, tener una casita y no se puede construir qué? Si a usted viene un mafiosos, o viene un político y le botan a usted 800 millones o 1000 millones, de una vez cojeta esa plata y nos vamos de aquí”<sup>152</sup>*

#### **4.6.2 Nuevos dueños.**

Muchos de los propietarios iniciales que tenían grandes extensiones de terreno lo han venido vendido por retazos, como lo señala Don Abel Herrera

*“Yo trabajaba en La Gloria que era una hacienda que bajaba hasta la autopista y que también tenía una cantera. Queda del colegio para allá, pasando el vivero. Hoy todavía existe La Gloria, pero los dueños de esa vaina vendieron de la carretera para abajo hasta la autopista Eso lo compro, un tal Alfonso Arango, un man que trabajaba en la energía me parece, en ese tiempo era un doctor de allá. Así se van apoderando hasta que resultan los dueños de todo. Creo que les queda lo de la cantera, pero hace muchos años que esta quieta”<sup>153</sup>*

Es probable que las restricciones medio ambientales sobre la zona hayan incidido o sean un obstáculo para su explotación. Sin embargo Don Abel Herrera, considera que no son las normas medio ambientales el impedimento sino que las características de sus dueños, que no requieren de la tierra para la subsistencia

*“ No es que no la hayan dejado explotar, sino que esa gente es muy pudiente de plata, no necesitan de eso, si regalaron todo eso de ahí para abajo”<sup>154</sup>*

Otros propietarios actuales son grandes firmas o grupos financieros, que se hicieron a la tierra comprando lote a lote a sus iniciales dueños. Ellos mantienen la tierra en “engorde”, sus intereses en el territorio tienen que ver con la urbanización del sector en algunos casos como el de Mazuera y no muy clara en otros ,como el de Bavaria.. Para los pocos habitantes de ésta zona que resistieron las ofertas económicas como Don Abel, parece más claro que la normatividad de protección a los Cerros y al Humedal parece haber sido un obstáculo para esos intereses<sup>155</sup>

---

<sup>152</sup> ENTREVISTA con Manuel Gómez habitante antiguo de la vereda, padre de familia en el Instituto Torca. Mayo 2007

<sup>153</sup> HERRERA, Op cit

<sup>154</sup> Ibid

<sup>155</sup> El Acuerdo 31 de 1996 declaró como reserva ambiental natural de interés público y patrimonio ecológico al humedal de Torca es un área ambiental de cuenta con 71 hectáreas divididas en 49 para el sector Guaymaral y 22 para el de Torca Está ubicado a la altura de la Autopista Norte con 222° entre las localidades de Usaquén y Suba Tiene también 1992 hectáreas de reserva forestal El ecosistema de los Cerros orientales ha sido catalogado como Zona de reserva forestal del orden nacional

*“Hace como unos diez años compró Bavaria compró un montón de lotes. Aquí no hay sino una sola muela, la sola muela es mi casa, de resto es del grupo Santo Domingo Va desde hasta detrás del cerro hasta la autopista Ellos dizque necesitaban la tierra para hacer un proyecto, pues imagínese los dueños de la plata los dueños de todo, pues quién sabe que proyecto Yo no quise venderles a ellos Me daban buena plata buen dinero: Yo mismo le dije no, no vendo Después de lo de Bavaria sigue Mazuera, y compañía, de la séptima para abajo Cuando yo llegué, ya estaban los avisos con las formas de las casas que iban a hacer Pasaron años y años y nada El gobierno no les dio permiso, no hubo autorización y ahorita si que menos, por que ahorita para arriba nada y para abajo creo que, tampoco porque es humedal o si no esto ya estaría un barrio completo.”<sup>156</sup>*

#### **4.7 EL AGUA MOTIVO DE DISCORDIA Y PREOCUPACIÓN EN LA VEREDA**

El Diagnóstico local con participación social de la Secretaría de salud comenta que “La unidad de paisaje de los cerros orientales se caracteriza por la presencia de aguas superficiales, típicas de quebradas de alta montaña de corto trayectoria de nacimiento en la zona de subparámos o páramos húmedos de la vertiente occidental de la cordillera oriental La red en su trayecto hace parte de la cuenca alta del Río Bogotá<sup>157</sup> Si bien es cierto ésta zona por hacer parte de los Cerros orientales posee varias quebradas o fuentes de agua, ella se constituye un factor determinantes de los asentamientos humanos y puede dar motivos a disputas entre las personas porque su abastecimiento depende de las negociaciones, manejos y juegos de poder que los pobladores le den Un ejemplo es el vivido por Don Abel Herrera cuando se hizo propietario de un lote pero el agua se volvió motivo de pelea con una vecina Profesora de la escuela por ser él parte de la Junta de Acción comunal y no permitirle el manejo incorrecto de las tierras y el agua en la escuela

*“Del nacimiento, de arriba viene el agua de mi casa, de donde viene para todas las casas Eso viene todo de una sola parte hay alberca Sino que la gente allá trozaban las mangueras, los tubos alguna vaina hacían Entonces yo llegue, y le dije que hacemos doña Isabel Ella dijo pues si lo dejaron sin agua, si quiere agua pues tienen que pagarme el servicio del agua. Y me les aguante , cada vez que les daba la gana me quitaban el agua para aburrirme, para sacarme Y yo qué hacia con el lote ahí sin agua, un lote sin agua no es nada Entonces un buen día, me dijo que para evitar este problema me vendía el lote de atrás para que pase el agua por ahí Y cuanto vale ese lote? Y ella me pidió de una vez para el desnucque. Yo le dije lo voy a pensar. Luego le dije le doy tanto por el lote y ella dijo que no que el lote eso vale eso y que si me demoraba más le subía más de precio Ahí si me puso entre la espada y la pared Entonces, ya hable con mi señora y dijo: pues sería comprarlo para evitar problemas.*

---

<sup>156</sup> HERRERA, Op cit

<sup>157</sup> DIAGNÓSTICO LOCAL CON PARTICIPACIÓN SOCIAL, Op cit,

*Vamos a Chía, y hacemos la minuta y la escritura en Chía Y así fue. Por eso el agua esta arriba pero viene por tubería, por mangueras cada uno para cada casa... Se construyó esa manguera los dueños de los lotes Eso lleva muchos años Yo tengo un derecho allá, ir al tanque de agua cuando a mí se me de la gana : En la escrituras dice la ubicación por allá arriba entre le monte Pu allá nadie puede entrar, está prohibido rotundamente, uno ve a cualquier persona desconocida, bueno vaya baje a ese man allá a ver que quiere”<sup>158</sup>*

El Diagnostico Local con participación Social de la Secretaría de Salud de Bogotá <sup>159</sup> en el aparte relacionado con acueducto señala como hay asentamientos antiguos y nuevos en la localidad que se surten del servicio de agua por medio de acueductos comunitarios. En este sentido, dice que al oriente de la UPZ Los Libertadores están los acueductos Asoaguas y Acuaflorista El segundo es un acueducto construido por los habitantes de los barrios Floresta Sabana y Floresta Sabana Alta. El agua de éste acueducto es tomada de pozos subterráneos perforados con los propios recursos de sus beneficiarios y que el análisis hecho a la calidad del agua por el Hospital de Usaquén a considera apta para el consumo humano sin necesidad de tratamientos químicos. De éste acueducto se surten otras casas como la de la Familia Gómez situación que no deja de causarles preocupación

*“Nosotros tenemos el agua de la floresta, pero como todo un día de estos vienen y nos quitan el agua porque nosotros no pertenecemos”<sup>160</sup>*

## **4.8 LA ESCUELA RURAL**

### **4.8.1 Etapa fundacional**

#### 4.8.1.1 Consecución de los terrenos: donación o venta ?

La necesidad de estudio de los niños es una preocupación sentida de todas las comunidades. Es un motivo aglutinador , de pertenencia al territorio y de sentido, en función de evitar que los menores corran riesgos y aprendan algo útil Esta necesidad es resuelta gracias a una donación del terreno de la escuela según cuenta Doña Gloria

*“Todo esto eran fincas, fincas, y los que cuidaban las fincas tenían los hijos y la más cerquita era Lijaca y les tocaba a pie, eso era peligro Entonces había una señora la esposa de... Alfonso López, López Pumarejo, creo que fue, doña Olga, ella donó el terreno donde hoy en día esta la escuela, ella fue la que lo donó y hay escrituras de esa donación En esa época ella era la que se encargaba de la primera comunión de los niños de la vereda, ella era la que daba el desayuno, les daba todo a los niños para la primera comunión Ella quiso colaborar, yo me acuerdo que ella colaboraba, porque ya eso fue mucho*

---

<sup>158</sup> HERRERA Op cit

<sup>159</sup> DIAGNÓSTICO LOCAL CON PARTICIPACIÓN SOCIAL Op cit, p 127

<sup>160</sup> GOMEZ MANUEL, Op cit

*más atrás, cuando ella donó el terreno, y que mis hermanos mayores hicieron la primera comunión, ya con la ayuda de ella”<sup>161</sup>*



El bosque torcano

En el acta N 7 de junio 21 de 1973 está escrito una referencia a la donación de los terrenos de la escuela pero por parte de dos señoritas “El Doctor Pabón dice que la escuela la iban a entregar para un club de profesores pero que la señora alcaldesa y ellos habían alegado para que les entregaran las escrituras que estaban refundidas en la notaría 4 de Bogotá, que esta escuela la habían regalado dos señoritas y ellas querían bautizarla con el nombre de un familiar”<sup>162</sup>

Quizás de éstas diversas versiones y falta de claridades por parte de la comunidad es que algunas personas han querido valerse para intentar apoderarse del terreno. Así lo recuerda vívidamente Doña Gloria ya como miembro de la Junta de Acción Comunal de ese entonces con respecto a una profesora, la señora Isabel de Poveda, profesora que es de alta recordación por varios de los entrevistados pero desde diferentes aspectos no muy gratos la mayoría.

*“Doña Isabel trato de apoderarse de la mitad de la escuela; entonces yo ya pertenecía a la junta de acción comunal, y por medio de la junta de acción comunal se recupero todo el terreno de la escuela. Yo tengo una copia de esas escrituras, porque cuando la profesora Isabel decía, que la mitad del terreno no pertenecía a la escuela, entonces se contrató un abogado y el fue el que hizo*

<sup>161</sup> GOMEZ, Op cit

<sup>162</sup> CUADERNO DE ACTAS del barrio Torca, Acta No 7 folio 54 ,Bogotá ,21 de Junio de 1973

*todas la vueltas: saco el paz y salvo, el certificado de libertad de la escuela y la escritura, y nos dio esa copia”<sup>163</sup>*

Don Abel tiene su versión de los hechos

*“Un día en una reunión que se mando a hacer porque como los alumnos no podían salir a jugar porque ella tenía cercado en alambre y a los niños les tocaba meterse por debajo del alambre para entrar a los salones. Fue cuando fueron tumbando toda la pared de la división de lo que le correspondía al colegio y la división de la finca de las tías del presidente, o de doña Olga de López la pared del lado de acá, del lado sur Eso estaba cercado todo en redondo en ladrillo de lo de las hijas de la finada Olga”<sup>164</sup>*

En el acta No7 de junio 21 de 1973 del cuadernos de actas del barrio Torca, en el punto trece el señor Policarpo Quevedo presidente de la Junta de Acción Comunal, comenta que “el señor Bejarano un día se había acercado a la escuela y había encontrado un arrume de petacos de botella y había preguntado a la profesora qué era eso y ella le había contestado que ese lote ya era del club de profesores y ellos le habían preguntado que qué podían hacer Y ella les había dicho que qué podían hacer ellos ante la Secretaría de Educación. Que ellos lo podían todo en cambio nosotros no teníamos ningún título cómo íbamos a reclamar...Que don Polo le pidió a la alcaldesa de Usaquén que hiciera una investigación y ella vino con la Secretaría de Educación y la profesora le presentó un papel blanco que ella no podía aceptar”<sup>165</sup>

La señora Isabel de Poveda sustentaba sus pretensiones sobre el terreno de la escuela frente a la comunidad por una parte, en el poder que los cargos que un familiar suyo tenía como senador o concejal de la ciudad, así como de sus títulos frente a personas de sectores populares , de zonas rurales que no tuvieron las oportunidades de los que ella si gozó

Sin embargo en la Agenda 2006 , frente a los terrenos de la escuela hay otra versión en donde en ningún momento habla de donación. El escrito hace la siguiente afirmación con base, dice, en informaciones de población entrevistada se afirma que “ la Institución inició labores educativas hacia el año de 1930 aproximadamente. El predio hacia parte de la finca "San Bernardo", vereda Torca de propiedad del Señor José Manuel Restrepo, quien vendió al municipio de Usaquén en 1941, parte de la finca mencionada inicialmente para la escuela,, que ya funcionaba en un área de 60 x 30 metros cuadrados, espacio que era utilizado también para dar misa.”<sup>166</sup>

A renglón seguido en la misma agenda dice que “ El predio pertenece a la Procuraduría de bienes del Distrito y está bajo el manejo y responsabilidad de la

---

<sup>163</sup> GOMEZ, Op cit

<sup>164</sup> HERRERA, Op cit

<sup>165</sup> CUADERNO DE ACTAS del barrio Torca, acta no 7 folio55 ,Bogotá, junio 21 de 1973

<sup>166</sup> AGENDA Instituto Distrital Torca 2006 p 18

Secretaría de Educación del Distrito Capital, según escritura pública No. 1813 del 14 de Octubre de 1941 de la Notaría 5 de Bogotá”<sup>167</sup>

A pesar de lo escrito, Doña Gloria es muy tajante al afirmar que

*“ ni siquiera la escuela es del distrito, porque bien claro reza que es para la comunidad, Los predios no son distritales son de la comunidad por intermedio de la acción comunal y luego si los profesores fueron nombrados por la secretaria ”<sup>168</sup>*

#### 4.8.1.2. Ausencia de la Secretaria de Educación. Presencia de la Junta de Acción Comunal.

Don Manuel Gómez es bien claro en señalar cómo la ayuda estatal en relación con las necesidades escolares era muy poca y específica

*“En ese tiempo, casi no recibíamos ayuda de la Secretaria, porque no teníamos nada, porque si hubiéramos recibido la ayuda de Secretaría pues tendríamos los baños, principalmente los baños. Desde que yo entré a estudiar allá, nunca hubo agua, ese colegio nunca ha tenido agua. Si hubo un nacedero de la montaña, pero eso se seco con el tiempo. Por parte de la Secretaria, o por aparte del Distrito, o por parte del gobierno, nunca se ha tenido agua: Nunca, nada, nada, escasitamente la luz y los maestros ”<sup>169</sup>*

El crecimiento y mantenimiento de la escuela dependió del esfuerzo de la Junta de Acción Comunal así como de las donaciones que personas de buen corazón le ofrecieron No había en la práctica una política gubernamental que se preocupara por el mantenimiento de los espacios escolares, ni por sus problemas e inquietudes.

Las dificultades que atravesó la comunidad en particular en relación con la escuela se intentan resolver a través de la organización de la Junta de Acción Comunal . Doña Gloria comenta los móviles que ella tuvo para hacerse integrante de la Junta de la vereda precisamente por las limitantes de la escuela de ese entonces

*“Yo era Secretaria de la Junta. Yo tenía como diez y siete años. Me metí en la junta porque siempre me gusto trabajar con la comunidad, veía la necesidad de agrandar la escuela, para que no hubiese únicamente hasta quinto, sino bachillerato ya que únicamente los que salíamos y eramos buenos estudiantes nos otorgaban becas. Entonces, me integre a la acción comunal , para ver si por así lográbamos que se extendiera más el colegio, o llegara por ejemplo al bachillerato, que uno no se quedara ahí”<sup>170</sup>*

---

<sup>167</sup> Ibid, p 18

<sup>168</sup> GOMEZ, Op cit

<sup>169</sup> GÓMEZ MANUEL, Op cit

<sup>170</sup> GOMEZ, Op cit

Existe un viejo libro de Actas de las sesiones de la Junta. La primera acta aparece realizada el 1 de Agosto de 1971. Allí se registra el papel del promotor de la acción comunal como un elemento dinamizador de esa forma organizativa de la comunidad. En el acta se vota y se nombran los miembros de la junta que estuvo integrada en esa época por Don Policarpo Quevedo como presidente, Alcides García tesorero, secretario Alfonso Sánchez, fiscal Ernesto Vásquez y Vicepresidente José Bejarano. En el acta No 6 de abril 18 de 1973 cuando el promotor pregunta a la Junta si está legalizada o inscrita en el Departamento de Acción Comunal, Don Polo que seguía siendo el presidente para esa época, contesta que no sabe, ya que él no recibió papeles de las personas anteriores de la Junta y dice que esas personas ya no viven en la vereda Recuerda algunos nombres como Susana Velásquez presidenta y Chucho Mancera tesorero.

Don Abel Herrera recuerda y valora las acciones que enfrentó la Junta en cabeza del señor Quevedo en relación con la escuela.

*“cuando estuvo don Polo, Polo Quevedo, también que ese fue el primer y ese era uno que mas bien les.. trancaba a las profesoras. El era de la junta más o menos de los 80 sería, en esa época, hace más de cómo treinta años Enseguida ya fue cuando, cuando hubo otro cambio de junta, ya estuvo un tal Mancera, ellos también ya murieron”<sup>171</sup>*

En las pocas actas de la Junta que el libro contiene a pesar de ser de varios años, se evidencia cómo la escuela es motivo de preocupación de la comunidad, ya porque no tenía baños o le faltaban puertas o faltaban salones. Doña Gloria cuenta cómo la Junta obtenía recursos para las mejoras de la escuela

*“La acción comunal trabajaba para la escuela: la acción comunal hizo que se tuviese un profesor para cada curso, los salones, el campo deportivo que hay. La junta de acción comunal recibía apoyos como por ejemplo del Club Fontanar ya que el administrador del club don Carlos Forero, pertenecía a la acción comunal, El era el presidente, entonces por intermedio de él, se hablaba con los socios, y los socios pues daban su aporte La acción comunal también trabajaba directamente con los políticos, y lo que se consiguiera por las partidas y como no teníamos otras obras entonces todo iba para la escuela En ella era donde se reunía uno, para las reuniones y allá era donde se llevaba todo a cabo. Se hizo un bazar, para terminar los salones, porque de todas maneras las partidas no alcanzaban.”<sup>172</sup>*

Por su parte Don Manuel recuerda con orgullo cómo él pudo contribuir al mejoramiento de la escuela gracias a que ,a pesar de sus pocos años, ya trabajaba y tenía el contacto con el administrador del Expreso Bolivariano.

*“Yo tenía por ahí unos quince años, y hacía tercero de primaria y entre a trabajar con el Club Expreso Bolivariano, un club que quedaba ahí en la*

---

<sup>171</sup> HERRERA, Op cit

<sup>172</sup> GOMEZ, Op cit



*autopista Me hice muy amigo de la administrador don Hernando Díaz. El me preguntó que dónde estudiaba, entonces le comenté que estudiaba ahí en la Torca y que era una escuelita rural Un día vinimos con él. me dijo: Manuel necesito la lista de todos los alumnos que hay en el colegio. Yo le dije a la profesora Isabel y me sacaron la lista. Se la lleve y me dijo que en ocho días iban al colegio. A los ocho días vinieron al colegio y trajeron cualquier cantidad de cuadernos de 50 hojas , de 100 hojas ,de 80 hojas Trajeron como unos doscientos cuadernos yo creo, y repartimos cuadernos a todos los niños . Bueno entonces él, vio las necesidades: salones, porque en ese tiempo no había sino tres salones. eran dos más que fue cuarto y quinto Con el tiempo , don Hernando, nos regalo unos tanques de agua, Eternit, creo que eran de 500 litros, nos regalo ladrillo y arena y puso la volqueta del Club para que trajera todos esos materiales ahí, por cuenta del Bolivariano, y se pudieron hacer dos salones más.”<sup>173</sup>*

En el Acta N 16 del 6 de febrero de 1979 <sup>174</sup>reafirma lo recordado por Don Manuel en cuanto a la construcción de una nueva aula En uno de los puntos de la reunión, los señores presidente y fiscal de la Junta Gonzalo León y Silverio Rodríguez respectivamente, informan a la comunidad del obsequio de materiales por parte del señor Presidente del Club Expreso Bolivariano. El fiscal suplente de la Junta en esa misma acta, hace el recuento de cómo la junta también recibió una donación en dinero por valor de \$23.000, dado por la señora Angela Gómez de Martínez Directora de la División de Desarrollo de Cundinamarca y nieta de la Señora Olga Dávila de López que, según versiones, fue la que donó el terreno de la escuela. Ese dinero fue usado en el pago de la mano de obra del aula

#### 4.8.1.3. Abastecimiento de agua

Problema relacionado con la condición rural de la escuela.

Don Abel Herrera, como antiguo habitante de la vereda y parte de la Junta de acción comunal por muchos años recuerda cómo antes la escuela se aprovisionaba del agua del nacedero.

*“En lo que yo conocí antes, habían tres, cuatro tanques arriba y eso nunca hacia falta el agua para la escuela, sobraba agua, habían depósitos”<sup>175</sup>*

Sin embargo aun teniendo la escuela agua no faltaron problemas en su abastecimiento. Don Abel también recuerda los conflictos con la profesora Isabel por ese motivo

*“Así paso con Doña Isabel de Poveda, que llevaba diez años ahí, y ya se creyó la dueña . Una señora, que quería quitarse el agua de la escuela, extraviarla para otros sitios. Ella tenían arrendado un terreno. El doctor dueño de los viveros , le había dado en esa época, todos esos terrenos desde el colegio para*

---

<sup>173</sup> GOMEZ MANUEL, Op cit

<sup>174</sup> CUADERNO DE ACTAS del barrio Torca Folios 73 y 74, Bogotá, 6 de febrero de 1979

<sup>175</sup> HERRERA, Op cit

*allá hasta lo que da a la cantera de Torca. Una cantidad de tierra para cuidar animales. Tenía como cincuenta y pico cabezas de ganado. Y ella desvió el agua de la escuela para dársela al ganado, y ponían a lo alumnos a cargar agua dos, tres kilómetros cada alumno con su garrafón en las costillas. Y que si no, que no había colegio”<sup>176</sup>*

La situación se arregla gracias a que la Junta toma cartas en el asunto

*“Entonces fue cuando nosotros hablamos con el señor del vivero. Le dijimos que a doña Isabel le encontramos la manguera que iba para su ganado. El doctor no lo podía creer. Así descubrimos que por esa cantidad de terreno, ella no pagaba ni un peso de arriendo. Cuidaba si, porque el doctor le dio todo ese terreno para que cuidara ganado. Fue cuando el doctor la mando a llamar y le dijo que tenía quince, veinte días para que desocupara el terreno.”<sup>177</sup>*

Años más tarde la escuela empezó a tener problemas de agua. Don Abel tiene su propia hipótesis

*“De pronto desapareció, el agua del nacimiento No se sabe que paso, si por la misma bronca, o se ahuyento el agua, o se profundizó”<sup>178</sup>*

Don Manuel por su parte, tiene otra hipótesis sobre la falta de agua en la escuela

*“, y además con esa cosa de las flores que hizo el Club Fontanar, porque eso ya abrieron pozo profundo, y entonces esa vaina se fue consumiendo el agua.”<sup>179</sup>*

Doña Gloria piensa de diferente manera. Ella considera que la escuela podría tener su agua del nacimiento Lo que ha pasado es un problema de falta de diligencia de la comunidad

*“la escuela tiene problemas de agua por dejación. Porque antes a todos los alumnos nos tocaba, ya los de grados grandes, cuarto y quinto, destapar el pozo s subir a hacerle mantenimiento al agua y nunca faltó el agua. Porque allá hay un nacedero, y bajaba el agua por manguera. Nosotros le teníamos mangueras para que llegara a los tanques y de los tanques a los baños El nacedero existe, lo que pasa es que como dejaron enmontar mas. Había un sendero por donde pasábamos Yo creo que es el mismo sendero actual de subida a la montaña. Lo que pasa es que esta ya enmontado, porque nadie más después se preocupó. Y ya se resolvió que los alumnos llevaban el agua en botellones, o los papás iban y llevaban el agua”<sup>180</sup>*

---

<sup>176</sup> Ibid

<sup>177</sup> Ibid

<sup>178</sup> Ibid

<sup>179</sup> GÓMEZ MANUEL, Op cit

<sup>180</sup> GOMEZ, Op cit

Ella misma dice que la línea del acueducto está cerca El problema se resuelve con organización y voluntad

*“ ahora dicen por que es muy caro traer el agua, y yo no creo, por la línea pasa el acueducto por la línea del ferrocarril Es cuestión de tener voluntad para hacer las cosas ”*<sup>181</sup>

#### 4.8.1.4. Primer nombre de la escuela.

Los inicios de la escuela no tienen una fecha precisa. Para Doña Gloria Gómez la escuela inicia por allá en el año 1955. La profesora Leonor Cubides<sup>182</sup> cuenta que aproximadamente en 1994 la escuelita, cumplió 67 años es decir que podría haber empezado en 1937. Del período de tiempo transcurrido desde esos inciertos inicios hasta aproximadamente los sesenta, no se encontraron documentos ni testimonios de lo acontecido al interior de la escuela.

Doña Gloria Gómez es una de las entrevistadas que más recuerdos de la parte antigua de la escuela tiene: de los aspectos físicos de la escuela, de sus maestras y de la forma de enseñar. Incluso recuerda que la escuela inicialmente se llamaba Escuela Rural Rafael Núñez. Esta información no se pudo corroborar con nadie más ni con documento alguno

*“Mis hermanos mayores estudiaron en Torca y ya después entraron mis otros hermanos los más pequeños. Yo creo que estudié como en los años sesenta. La escuela viene empezando como en el año 55. Antes se llamaba Escuela rural Rafael Núñez En la época que yo estude, la escuela era solo dónde esta ahora la zona administrativa. Era la casa donde vivía el profesor y la familia, y dos salones La campana que actualmente hay era la que en esa época se tocaba para entrar, para la salida. Yo siempre la conocí así, nunca hubo iglesia. Las primeras comuniones las oficiaban en el Club Fontanar o a veces cuando se lograba que el padre viniera se celebraba la misa campal en la escuela ”*<sup>183</sup>

---

<sup>181</sup> Ibid

<sup>182</sup> ENTREVISTA con Leonor Cubides Docente Instituto Torca. Observatorio pedagógico del IDEP Bogotá, 3 de octubre del 2005

<sup>183</sup> GOMEZ, Op cit

#### 4.8.1.5. Alumnos extraedad una característica de las escuelas rurales.



Don Manuel Gómez, hermano de Doña Gloria, estudió algunos años más tarde en Torca resalta desde sus recuerdos de niño, la ausencia de zona deportiva y de baños en la escuela y otra característica de las escuelas rurales que era recibir niños fuera de la edad convencional para los diferentes cursos, entre otros motivos por la vinculación temprana de ellos a diferentes oficios. Hoy a ésta característica se le denomina niños extra-edad.

*“Nosotros entramos cinco hermanos al mismo tiempo a primero: Emilia, Iván, Omar, Aurora y yo. Entramos los cinco a primero, a pesar de que teníamos diferentes edades. El único que paso a segundo fui yo con la misma profesora y recibí arto palo. Yo estudié como en el 70. Recuerdo del colegio que no había ni siquiera cancha de fútbol, no había nada; nosotros los arcos los hacíamos con la misma ropa de nosotros o sea con los sacos y era un potrero, no tenía nada, No teníamos baños, para hacer las cosas tocaba ir al monte”<sup>184</sup>*

#### 4.8.1.6. Ventajas de la ruralidad para los maestros.

La preferencia de los maestros por las escuelas rurales tiene varias razones. Una de ellas era las ventajas económicas. Así lo reconoce la profesora Lucila Prieto que trabajó en Torca en los años ochenta

*“Lo que si había era cosas especiales, le valía a uno tiempo doble, esto me*

---

<sup>184</sup> GOMEZ MANUEL, Op cit

*servió para mi pensión. Había también una prima de ruralidad. Era como el 10%.*<sup>185</sup>

La retribución de tiempo doble, consistía en que por cada año de trabajo, al maestro se le contabilizaba por dos, lo que le permitía ascender de categoría más rápido en el escalafón docente así como en el tiempo para la retiro. Por otra parte había un sobresueldo como motivación económica para maestros rurales en contraprestación a la ubicación y la dificultad de acceso del sitio. Esto estuvo vigente hasta aproximadamente 1997. Primero quitaron el tiempo doble y finalmente cambiaron los criterios para considerar la escuela rural, hasta que finalmente desapareció.

La cercanía a los municipios vecinos a Bogotá en donde habitan algunas docentes, fue otro factor favorable para seleccionar como lugar de trabajo a Torca. La misma profesora Prieto así lo cuenta

*“Bueno estábamos en el año más o menos 1983. Nosotros nos pasamos a vivir a Sopó y la escuela más cercana, más hacia el norte que existía era ésta. Sigue siendo ésta, entonces había mucha facilidad de traslado para acá.”*<sup>186</sup>

#### 4.8.1.7. La pedagogía en la escuela rural

##### 4.8.1.7.1. La escuela unitaria: una alternativa para la escuela rural.

Se colige que cuando Doña Gloria estudió el programa escolar estaba orientado por Escuela Unitaria, un programa eminentemente rural y que mientras transcurrió los cinco años de sus estudios primarios la escuela dejó de serlo, a pesar de continuar siendo rural.

*“En esa época, no había sino una profesora, que era la que vivía en la escuela. Era Doña Emma, la única profesora para todos los cursos. Nos integraban o sea nos revolvían a todos los cursos. Eramos como unos doscientos niños, no menos, unos ciento cincuenta niños. El esposo le ayudaba, porque el también era docente, Reinaldo Vásquez. Para atender todos esos chicos, a los más grandecitos nos dejaba con tareas mientras que la profesora trabajaba con los más pequeños. En esa época casi todos empezábamos como de siete, ocho años a hacer primero.”*<sup>187</sup>

Estos recuerdos de Doña Gloria, de cómo se enseñaba corresponden al programa Escuela Unitaria. Este programa surge en 1961 de una declaración emanada de una reunión internacional de Ministros de Educación en Ginebra (Suiza) y en 1967, Colombia a través del Ministerio de Educación Nacional expande ésta modalidad a todo el país, para organizar escuelas rurales de un solo maestro que manejara varios grados a la vez.<sup>188</sup>

---

<sup>185</sup> ENTREVISTA con Lucila Prieto, antigua docente del Instituto Torca. Abril 2007

<sup>186</sup> Ibid

<sup>187</sup> GOMEZ, Op cit

<sup>188</sup> COLBERT de Arboleda, V y Mogollón, J Manual hacia la Escuela Nueva. Ministerio de Educación Nacional 1989 Prólogo

Los recuerdos de Doña Gloria, con respecto a sus primeras letras están asociados a las cartillas para aprender a leer con el método silábico. Se enseñaba lo que en ese momento se consideraba básico: interpretar las letras y operaciones elementales de la aritmética. El aprendizaje estaba circunscrito al aula

*“ En las clases llevábamos cuadernos que fueron donados por el Expreso Bolivariano, ya que a los papás en esa época les pagaban muy poco y a veces no tenían para comprar útiles. Aprendí a leer en las cartillas Charry y en la alegría de leer. La profesora para enseñar usaba el método, que ellos tenían en esa época: le decían que a uno que la m con la a sonaba maa y así, le iban formando palabras. Después que uno ya conocía el sonido de todas las letras, le iban enseñando a uno frases, pero no le enseñaban a uno como ahorita, que de una vez Mamá, si no maa, ma. Aprendí la letra despegada, la imprenta Las matemáticas las enseñaban en el tablero y luego en el cuaderno. Únicamente uno se limitaba a ir a estudiar al salón, no es como ahora las salidas pedagógicas, nunca nos llevaron a ningún lado. Ibamos al bosque, a destapar la manguera y limpiar el foso para que bajara el agua limpiecita. Únicamente le enseñaban a uno lo básico, lo necesario: leer escribir, sumar y restar ”<sup>189</sup>*

Además de lo básico, la escuela formaba en la responsabilidad del cuidado de la escuela, su pertenencia

*“Nosotros hacíamos el aseo del salones. Cada día le tocaba el aseo a un curso En esa época eran las cosas como mejor, porque le enseñaban a uno que uno tenía que asear su salón ”<sup>190</sup>*

El juego que recuerda según Doña Gloria fue enseñado por la profesora, pero aunque ella lo denomina béisbol, no corresponde con ese deporte. Sin embargo era un verdadero elemento de placer escolar colectivo

*“... jugábamos al béisbol que la profesora Emma nos enseñó Hacíamos dos grupos, dos equipos, una para allá y otro para acá El de acá lanzaba la pelota y el que la cogiera allá, se venía para acá, y los del equipo de allá era a buscar a mandarle la pelota a su jugador Y el que cogiera la pelota, era el que ganaba, y el que pasara más jugadores al Bando contrario era el que ganaba, entonces nosotros nos divertíamos mucho jugando tanto niñas como niños ”<sup>191</sup>*

---

<sup>189</sup> GOMEZ, Op cit

<sup>190</sup> Ibid

<sup>191</sup> Ibid



#### 4.8.1.7.2. La pedagogía tradicional en la escuela rural: entre luces y sombras.

A medida que transcurre la educación primaria de Doña Gloria, la escuela abandona la escuela unitaria, sigue enmarcada en la pedagogía tradicional, sin ninguna particularidad específica para la escuela rural. Era lo que todas las escuelas hacían en esa época, independientemente de su entorno.

- Luces de la pedagogía tradicional.
  - La salida pedagógica.

Entre las luces de la escuela tradicional estaba la preocupación de las maestras por proporcionar estímulos a sus alumnos partiendo de su iniciativa. La salida pedagógica, una actividad hoy muy común, era un lujo en esa época y es un lazo de grata recordación para quien tuvo la fortuna de vivirlo.

Don Manuel Gómez estudiaba en Torca medio día. Ya estaban establecidas otras asignaturas en el plan de estudios y no era común salir del colegio a otros espacios. El recuerda la salida al planetario que tuvo como un estímulo y cierre de ésta etapa de los estudios, que en su caso fue la única y última .

*“Nosotros estudiábamos media jornada no más. En la escuela nos daban matemáticas, geografía, historia, español, ciencias la misma profesora. Yo estudié los cinco años con la profesora Isabel. La única salida fue cuando*

*termine quinto, y eso creo que fue por cosa de la profesora Isabel, que nos llevaron al Planetario, la única vez que conocí el planetario De resto no tuve más salidas Fuimos al planetario para que nosotros viéramos como era el mundo, ¿si? cómo era el universo, cómo se crearon, que había en el universo, yo creo que era para eso, obvio que nosotros teníamos que sacar un resumen y eso era bueno”<sup>192</sup>*

- La granja

Por su parte la profesora Lucila Prieto que trabajó en Torca en los años ochenta recuerda algunas actividades que como maestras intentaban para ayudar a transformar la dieta y cultura gastronómica de las familias torcanas apoyándose en una pequeña granja que reconoce la condición rural de la zona

*“Había una granja, una cosa muy sencilla. Los papás venían a ayudarnos. Ellos venían a limpiar el terreno porque esto era quicuyo, pasto. Eso crecía rápidamente, entonces para los chicos era muy pesado. Una vez cultivamos zanahoria y lechuga que yo recuerde. También ahuyama. Hicimos un día un banquete, yo no recuerdo cómo le dimos el nombre, porque a ellos no les gustaba comer nada de verduras. Entonces una vez que cogimos, hicimos la ensalada, la torta de ahuyama y les dimos de comer. Algunos dijeron que les hizo incluso daño. Invitamos a los padres también para que degustaran. Ellos felices, qué rico era rico que la verdura Pero esos chinoss no estaban acostumbrados.”<sup>193</sup>*

- La metodología.

A pesar de estar las maestras inmersas en la pedagogía católica, las particularidades de los niños, su contexto las impulsaba a ser creativas a intentar nuevos elementos no propios de la pedagogía tradicional Sin saberlo incursionaban en elementos de la pedagogía Activa, para estimular el aprendizaje

*“Había que hacer muchísimas cosas para que aprendieran, teníamos que inventarnos muchas cosas. Se hacían sociodramas para hacer todo más vívido, no tan de memoria la cosas sino que había que hacerlas entender, Por decir algo, para trabajar el 7 de agosto había que salir con ellos y hacer la batalla. Lo de las chocitas, y se narraba Todos había que hacerlo muchísimo más vivencial, hasta que logaran entender.”<sup>194</sup>*

- El aporte nutricional.

Por su parte Doña Gloria Gómez tiene muy vívidos y gratos recuerdos de la rutina escolar en esa época, particularmente en lo relacionado con la preparación de las onces que aunque

---

<sup>192</sup> GOMEZ MANUEL, Op cit

<sup>193</sup> PRIETO, Op cit

<sup>194</sup> Ibid



no sabe quién las aportaba les daba además de un aporte nutricional a los niños un motivo de regocijo

*“Era jornada continúa Entrábamos a las 7:00 de la mañana A las diez, salíamos a recreo y nos daban tiempo de venir a la casa, a los que vivíamos cerquita, a desayunar o a tomar onces, por que pues no había... no había restaurante Después nos dieron, leche en polvo y una mogollas Ella, la profesora Emma, hervía agua en unas ollas grandes, que creo que le dieron también y nos tocaba a nosotros los grandes preparar la leche que venía en bultos Era muy rico Después... jugábamos y otra vez a las clases normales”<sup>195</sup>*



○ La rebeldía.

Otro aspecto positivo de la escuela tradicional fue configurar escenarios de rebeldía tras la búsqueda de disminución de los malos tratos con los menos favorecidos en un incipiente ideal de justicia. Los niños de la familia Gómez eran en un momento dado un buen número. Dejaron paulatinamente de temerle a los maestros y se constituyeron en grupo protector de otros niños contra los castigos desmesurados del maestro.

*“Nosotras éramos las más grandecitas, entonces nosotros los Gómez, siempre prácticamente mandábamos en el colegio. Entonces había una niñas que el profesor las castigaba muy severamente Cuando nos tocaba a nosotros el aseo, nosotros le cogíamos la regla al profesor y se la botábamos al pasto, para que no le pegara. a los demás Al otro día a todo el mundo nos castigaban porque nadie daba razón”<sup>196</sup>*

---

<sup>195</sup> GOMEZ, Op cit

<sup>196</sup> ENTREVISTA con Aurora Gómez habitante actual de la vereda, Bogotá, mayo 2007

- Características de los niños.

Por otra parte, según la profesora Lucila Prieto algunas características de los alumnos de la zona rural eran valorados positivamente ya sea por su actitud o por sus conocimientos producto de la cercanía con la tierra y el cuidado de los animales *“llegó acá donde son los niños muy tiernos, su forma de ser es que son muy nobles, muy tranquilos, muy serenos, saben mucho del campo y le enseñan es a uno”*<sup>197</sup>

- Sombras de la pedagogía tradicional.

- El maltrato a los niños

Entre las sombras de la escuela de ésta época están el trato que se les daba a los niños . Don Manuel Gómez, hermano de Doña Gloria, estudió en Torca en tiempos de la profesora Isabel de Poveda. Don Manuel justifica el trato que Doña Isabel daba a sus alumnos en los siguientes términos

*“Yo creo que lo que pasaba era que a ella le gustaba que uno aprendiera, y ella castigaba duro pero era por el bien de uno porque uno tenía que aprender. Los padres no se oponían Era la época... además como a ellos también los castigaron en la escuela Recibí arto palo porque en esa época yo era prácticamente, el papá de los pollitos como se dice, era mayor de todo el mundo allá en el colegio y yo tenía que dar el ejemplo Pero en esa edad uno comienza a lagartiar a las chinas y toda esa vaina, a ser picaron, entonces la profesora me cogió entre ojos, ella me daba duro con un palo una vara como de un metro de larga lo ponía a uno en cunclillas con dos ladrillos en la mano así y, a darle 50 o 30 También me daba consejos, Manuel lo primero que usted tiene es que aprender a estudiar. a ser un hombre, a tener responsabilidad. Con ella aprendía o aprendía Su lema era que la letra con sangre entraba.”*<sup>198</sup>

Por su parte Doña Aurora Gómez también tiene recuerdos de la pedagogía de Doña Isabel no muy placenteros Al contrario, fue un obstáculo para su aprendizaje

*Yo estudié en Torca en el 79 con la profesora Isabel Ella era una profesora excelente, muy severa, muy castigadora Nos goleaba con una regla en la espalda o en los brazos, o en las piernas. Nos golpeaba porque uno empieza los estudios sin saber nada, pero uno no aprende y entonces se le dificultaba a uno aprender y entonces lo castigaban, o por uno cansar mucho. La profesora a mí me daba miedo y entonces no daba ni para adelante ni para atrás Yo hice primero con ella. Después llegó la profesora Carmenza,, ella si era una excelente profesora, se comportaba muy bien con los alumnos y no era castigadora Tenía que ser algo muy, muy, muy para que lo castigara a uno. Yo hice dos años con la profesora Carmenza, que esa fue una excelente profesora*

---

<sup>197</sup> PRIETO, Op cit

<sup>198</sup> GOMEZ MANUEL, Op cit

*Ella si no me asustaba Después nos toco con un profesor Cesar, y ese si era también un profesor muy chévere. También castigaba con varilla”<sup>199</sup>*

La evidencia del trato a los niños con dureza para enderezarlos corresponde a la Pedagogía Católica ( tradicional ) que imperó en el país desde finales del siglo XIX según lo expresado por Humberto Quiceno en su artículo Corrientes pedagógicas en el siglo XX en Colombia. El autor sostiene que “ los sujetos que enseñan pueden ser civiles y tener una pedagogía católica...que es propio de la pedagogía católica... si un maestro enseña, educa niños con sistemas de señales, de voces de mando para lograr la disciplina y que el silencio, el movimiento y el cuerpo, sean sometidos a éstos signos, se puede decir que ese maestro emplea la Pedagogía Católica <sup>200</sup> . En efecto aunque la escuelita se ofrecía una educación oficial, tiene el influjo de la pedagogía católica ya que la iglesia en esa época, tenía mucho poder, estaba estrechamente relacionada con el Estado y dictaba las normas pedagógicas del país.

- La educación sexual.

Otra sombra de éste tipo de escuela está asociada a la enseñanza de la sexualidad . La educación sexual enseñada por la maestra estaba asociada al pecado , al miedo, a la ignorancia.

*“Le enseñaban a uno como debía uno sentarse, el respeto que los niños debían de tener con las niñas En esa época todo eso era un tabú, a uno nunca le decían, su cuerpo se va a volver así, usted ahorita está así, mañana...no, no, no. Era un tabú, le decían a uno que a los niños los traía la cigüeña, y que uno no debía dejarse tocar de un niño, porque eso era pecado. Si un niño le tocaba a uno una mano, que eso era pecado entonces, uno creció con ese tabú, con ese miedo, que ni estar al pie de un niño se podía estar, porque eso era pecado”<sup>201</sup>*

La estricta separación de roles según el género , aun para el juego era otra enseñanza de la sexualidad Se esperaban comportamientos según las normas moralistas de la época Quien no se ajustaba a esos cánones lo expresaba en comportamientos agresivos y rebeldes. Doña Aurora cuenta su vivencia en relación a sus gustos frente al juego del fútbol una actividad marcadamente masculina para esa época

*“También recuerdo en el colegio que a yo no me metía con las niñas sino con los niños a jugar Fútbol .En esa época las niñas no jugaban fútbol entonces a uno lo molestaban demasiado entonces uno era terrible”<sup>202</sup>*

---

<sup>199</sup> GOMEZ AURORA; Op cit

<sup>200</sup> QUICENO, H Corrientes pedagógicas en el siglo XX en Revista Educación y Cultura No 14 Marzo de 1988 FECODE p13

<sup>201</sup> GOMEZ, Op cit

<sup>202</sup> GOMEZ AURORA, Op cit

También se aprendía por debajo de cuerda, a través de la experiencia compartida de otras alumnas. Era el currículo oculto.

*“niñas más grandes, por que yo me acuerdo que había niñas mas grandes que yo, en esa época pues eran las que contaban lo que les había pasado, y que pues lloraban que porque pensaban que se había cortado”<sup>203</sup>*

- Concepciones de una maestra sobre la forma de ser de los niños del sector rural.

Otra sombra de ésta pedagogía era la forma de catalogar y caracterizar a los niños rurales, siempre en comparación con niños citadinos y con el contexto citadino. Por ello, parecen niños quedados, atrasados, ignorantes. La docente desconoce que la realidad, el entorno del niño campesino, los determina, lo influye. No son más o menos, son diferentes.

*“Aquí estoy haciendo paralelo. Yo decía estos niños eran como cerraditos, porque los chicos de la ciudad son muy avisados. En cambio a estos había que explicarles y decirles y volverles a decir. Había casos de niños que estaban en cuarto y no hablaban bien. Y ellos no sabía lo que era un semáforo, no conocían una calle de Bogotá. Para ellos lo máximo era haber salido a Chía. Bogotá para ellos no existía. Uno que otro iba a Usaquéen”<sup>204</sup>*

#### 4.8.1.8. La escuela rural sin salida para sus egresados

El futuro de los niños que terminaban en Torca era bastante incierto. Como lo relatan Doña Gloria y Don Manuel solo los mejores alumnos se les concedían becas para estudiar en colegios privados fuera de la vereda.

*“A mi me salió una beca para el María Auxiliadora, de la treinta y dos- Dice Doña Gloria-, pero como no había transporte, pues yo la perdí, por que a mi Mamá le daba miedo mandarme para el centro. Entonces mejor me puso en el María Auxiliadora de Chía, pues era más cómodo y era pues más fácil el transporte”<sup>205</sup>*

Pero aun siendo beneficiarios de la beca, como en el caso de Don Manuel ésta opción no pudo materializarse puesto que jugaba en contra su edad, situación que no fue problema en su entorno rural, pero que si lo marcó para impedirle seguir estudiando a pesar de haber buscado otra opción por su propia cuenta .

*“Cuando gané quinto me gané una beca para estudiar en el colegio Andino En las entrevistas y todo eso la pase a la perfección, pero no me recibieron por la edad, en ese tiempo ya tenía 17 años También pase el ICFES, eso también lo*

---

<sup>203</sup> GOMEZ, Op cit

<sup>204</sup> PRIETO, Op cit

<sup>205</sup> GOMEZ, Op cit

*pase sobrado, yo era, no digamos que era una maravilla de estudiante, pero tampoco me quedaba Después como todo en la vida, ya comienza uno a trabajar, ya consigue uno plata , mejor la plata que el estudio Yo estuve estudiando en un colegio que mi hermana Aurora me ayudo a conseguir por medio de unos amigos que ella tenía por ahí en la 170 y fui a estudiar allá, y en realidad me dio pena, porque eran muy chinos y yo era y muy grande Ya tenía yo 18 años, no, no, no taluego, y no volví más”<sup>206</sup>*

Don Manuel y Doña Aurora hacen referencia a los exámenes del ICFES que se presentaban al terminar la primaria. Estos exámenes catalogaban a los chicos Solo a los mejores puntajes se les otorgaba cupos para secundaria en colegios del Estado. Sin embargo ésta opción entraba a competir con otras necesidades e intereses familiares y personales

*Cuando terminé quinto nos hicieron el examen del ICFES , pero como ya mi Mamá tenía el negocio, entonces nosotros empezamos a ayudar ahí, y ya no estudiamos más “<sup>207</sup>*

#### 4.8.1.9. Conclusiones

De los hallazgos de ésta etapa se puede concluir que la condición rural de la escuela estuvo determinada por varios factores. El primero, su ubicación geográfica es decir, por estar asentada en un espacio de tradición rural desde épocas coloniales. En ésta misma ubicación hay personas y familias que habitan en la vereda y cuya fuente de ingresos es el cuidado y explotación de las tierras, así como cría y levante de animales. La ubicación geográfica de la vereda, también contaba con una tímida presencia estatal, por lo tanto la comunidad tuvo que organizarse alrededor de la Junta de Acción Comunal para resolver los problemas relacionados con la vereda y en particular con la escuela. En cuanto a la escuela la JAC, veló por la satisfacción de las necesidades de ampliación y mantenimiento de la planta física y el abastecimiento de agua.

En cuanto a lo relacionado con educación rural, la presencia del programa Escuela Unitaria, fue un programa especial para escuelas rurales, que posibilitó la presencia y mantenimiento de maestros con el fin de que los niños avanzaran en su escolaridad en el nivel primario. Otra particularidad de lo rural en lo pedagógico, es la posibilidad de que la escuela albergara alumnos extraedad, reconociendo su entorno y dificultades en la escolarización oportuna. Existió una política de estímulo a los maestros por estar en zonas rurales, convalidando cada año de trabajo como doble que repercutía a favor del tiempo para pensión, más un apoyo económico adicional, política que atraía y mantenía docentes en ésta apartada zona, gracias a que se reconocía el esfuerzo que ellos hacían para desplazarse y mantenerse en condiciones difíciles para su labor.

En cuanto a lo pedagógico, la presencia del programa Escuela Unitaria, fue un programa especial para escuelas rurales, que posibilitó la presencia y mantenimiento de maestros con el fin de que los niños avanzaran en su escolaridad en el nivel primario. Otra

---

<sup>206</sup> GOMEZ MANUEL Op cit

<sup>207</sup> GOMEZ AURORA, Op cit

particularidad de lo rural en lo pedagógico, es la posibilidad de que la escuela albergara alumnos extraedad, reconociendo su entorno y dificultades en la escolarización oportuna. Existió una política de estímulo a los maestros por estar en zonas rurales, convalidando cada año de trabajo como doble más un apoyo económico adicional, política que atraía y mantenía docentes en ésta apartada zona, gracias a que se reconocía el esfuerzo que ellos hacían para desplazarse y mantenerse en condiciones difíciles para su labor.

De la etapa fundacional de Torca quedan vacíos por falta de documentación e informantes. Sería interesante que futuras investigaciones pudieran hacer una búsqueda más minuciosa y exhaustiva, para complementar la información. Preguntas sin resolver quedan en el aire como por ejemplo : año preciso de fundación de la escuela ,qué nombres recibió y a que obedecieron esos bautismos; cómo se consiguieron realmente los terrenos; qué pedagogía, ritos, y rutinas tenía la escuela antes del año 70? Cómo eran y de dónde provenían los maestros? Tenía algunas particularidades por ser rural?

## **4.8.2. ETAPA ESCUELA NUEVA**

### **4.8. 2.1. El transito de escuela unitaria a Escuela Nueva en torca**

Según la Agenda Escolar 2006<sup>208</sup> Torca adoptó Escuela Nueva en 1991. Es decir que entre la aplicación de Escuela Unitaria, como programa educativo para el sector rural y Escuela Nueva que también tuvo la misma intencionalidad, pasaron varios años, aproximadamente 20 años. En éste lapso de tiempo probablemente imperó la pedagogía tradicional

Los maestros de Torca que vivieron allí el programa Escuela Nueva fueron pocos. Pero hay en el cuerpo docente actual, otros maestros no muchos, que vivieron el programa en otras escuelas. Unos y otros tienen claro que Escuela Nueva “*era un programa para las escuelas rurales y que Torca cumplía algunas de esas condiciones como por ejemplo estar en una vereda y lo que se buscaba era que un solo profesor o dos manejara los cinco cursos* “. Este programa en efecto buscaba mejorar cualitativamente la educación básica primaria en el área rural colombiana, y en poblaciones menores. Mejorar cuantitativamente este mismo nivel del sistema educativo y extender la escolaridad hasta completar los cinco grados de educación básica primaria en el área rural, donde se ofrecía solamente hasta el segundo o tercer grado.”<sup>209</sup>

Para los maestros de Torca hay una clara relación de continuidad entre Escuela Unitaria – Escuela Nueva como políticas dirigidas al sector rural, cuando afirman que “*antes de la Escuela Nueva fue la escuela unitaria. Que la escuela Nueva fue un avance de la Escuela Unitaria.*”<sup>210</sup> En efecto, el prólogo del libro Manual Hacia la Escuela Nueva contiene una breve reseña de la historia del programa en los siguientes términos “ como producto de todos los conocimientos acumulados y como esfuerzo de síntesis de todas las experiencias de escuela unitaria en el país, en 1976 se estructuró el programa Escuela Nueva

---

<sup>208</sup> AGENDA , Op cit, p 19

<sup>209</sup> COLBERT de Arboleda, V y Mogollón, Op cit, p

<sup>210</sup> ENTREVISTA COLECTIVA con docentes Instituto Torca Mayo 2007

propriadamente dicho... habiendo planeado previamente acciones para eliminar las limitaciones identificadas durante los diez años de implementación del sistema de la escuela unitaria, limitaciones que impedían la expansión a nivel nacional." <sup>211</sup>

En los recuerdos de otra docente hay un juego de la memoria cuando expresa que le parece que “ *Escuela Nueva había surgido a partir de la violencia del 48, que el Ministerio de Educación había creado el programa nacional para apaciguar la violencia. Que se abrió el programa en diferentes departamentos. Eran escuelas con los cinco cursos de primaria* <sup>212</sup>. Este quiebre temporal quizás obedezca al impacto en la memoria de muchos colombianos del 9 de abril. Impacto, que hace que la memoria pegue situaciones que en la realidad estuvieron desconectados Escuela Nueva es un programa muy posterior a la violencia del 48, surgida casi tres décadas después y por lo tanto no podía tener ningún carácter apaciguador de éste episodio de la vida nacional.

#### 4.8.2.2. Las huellas de Escuela Nueva en Torca

Los maestros que en Torca o en otras escuelas vivieron la experiencia reconocen aprendizajes y riquezas que el programa les dejó. Estas huellas se corresponden con algunos de los cuatro componentes del programa que hacen parte integral de la metodología y que se trabajaron en la escuela.

##### 4.8.2.2.1. Las capacitaciones y microcentros espacios de encuentro y construcción pedagógica.

En los de los maestros de Torca la formación quedó muy fuerte y agradablemente grabado en su memoria, por varias razones. En primer lugar porque la capacitación se hacía en espacios diferentes a la escuela, con docentes de diferentes zonas, lo que les permitía conocer nuevas personas, compartir experiencias :

*“Había un líder que se llamaba Leonidas Arévalo, él era el representante de la escuela, trabajaba en IDEP<sup>213</sup> no, era en la DIE-CEP, él tenía su oficina allí. En esta capacitación, a nos íbamos durante cinco días a Villeta o La Calera con la gente del Sumapaz, de Usme, de Suba. Al principio éramos unos 30 a 40 maestros . La capacitación consistía en talleres de matemáticas, de biblioteca, de rincones que fue el primero, del gobierno escolar o áreas específica como las ciencias<sup>214</sup>.*

Lo sistemático y participativo de éstos espacios de cualificación, donde los docentes tenían la palabra, aportaban sus propias experiencias, creaban , adecuaban a su contexto, donde el maestro no era un simple espectador pasivo de la metodología son razones de peso para

---

<sup>211</sup> COLBERT de Arboleda, V y Mogollón , Op cit prólogo

<sup>212</sup> ENTREVISTA COLECTIVA , Op cit

<sup>213</sup> Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico

<sup>214</sup> ENTREVISTA COLECTIVA, Op cit

explicar las hondas huellas en la memoria de éste componente evidenciados en los dos siguientes comentarios.

*“Los microcentros eran encuentros de maestros diferentes a las capacitaciones. Eran reuniones mensuales de los maestros para retroalimentación, donde se mencionaba como íbamos con la comunidad, que dificultades encontrábamos, mirábamos la evaluación y algunos aspectos de promoción, porque los niños podían pasar por ejemplo en junio al siguiente año, cuando terminara las guías, no había un límite de tiempo.”<sup>215</sup>*

*“ Lo rico de las capacitaciones era aprender un sistema diferente al que siempre utilizábamos. Era muy participativo porque nosotros éramos prácticamente las que hacíamos todo. Nos daban las guías, y todo que íbamos hacer con los niños nosotros teníamos que trabajarlo. ”<sup>216</sup>*

Escuela Nueva buscaba con la capacitación y seguimiento, la potenciación, retroalimentación y sostenibilidad del programa. Sin embargo éstos procesos de capacitación y cualificación docente tienen valores agregados y que no están incluidos como objetivos explícitos. Los valores agregados serían el reconocimiento mutuo, le facilita al maestro salir de la insularidad y soledad del aula, para reconocer-se como indagador, curioso, investigador ,productor de conocimiento. Superar el querer de los programas de formación de maestros, incluido el de Escuela Nueva, que es formar replicadores eficientes de metodologías y programas. La Expedición Pedagógica ha visibilizado precisamente que “el trabajo entre pares es una de las modalidades que más convocan el interés y entusiasmo de los maestros, en la medida que se asume el reconocimiento y valoración del trabajo del otro como un factor fundamental para el crecimiento personal y grupal”<sup>217</sup>

Las capacitación de Escuela Nueva, por agradable y necesaria que fuera no estuvo exentas de problemas puesto que interferían con la vida personal de las maestras como lo expresa el siguiente párrafo

*“Algunas dificultades se presentaban por las jornadas de capacitación porque había que viajar y ausentarse varios días; los esposos no aguantaban eso, aunque algunos si lo hacían: bañaban los hijos, los llevaban al colegio y todo. Una compañera cuyo esposo le permitió viajar a una capacitación le tocó retirarse del programa , pues estas le generaron problemas que casi provocaron la separación del marido. ”<sup>218</sup>*

En los años 80, jalonar una capacitación fuera de la ciudad por varios días para mujeres, era una idea muy “atrevida” para la época ya que en ese momento la vida familiar y los roles de

---

<sup>215</sup> Ibid

<sup>216</sup> Ibid

<sup>217</sup> FORMACIÓN DE MAESTROS en Huellas y Registros. Expedición Pedagógica Nacional Ed Panamericana Formas e impresos. 1ª edición 2001 p 177

<sup>218</sup> ENTREVISTA COLECTIVA, Op cit



madre y esposa eran los más importantes para muchas mujeres, por encima del rol profesional. Este componente sin proponérselo propició valoración de la mujer en su rol laboral elemento significativo en la materialización de independencia femenina

#### 4.8.2.2.2. El papel de los supervisores

Los maestros recuerdan el papel relevante de la supervisión en función de la cualificación docente y el afianzamiento de las bondades del programa

*“ La supervisión nos dio permiso para la capacitación, nos dio tiempo para esta capacitación por que antes no era como ahora que es prohibido licenciar niños.”<sup>219</sup>*

*“Nosotros alcanzamos a trabajar muchos años con escuela nueva, hicimos algunas reformas. Aquí hicimos incluso un seminario con supervisoras donde poníamos un ejemplo de escuela tradicional y de escuela nueva. Y como ejemplo un curso dictaba una clase de escuela tradicional y otro de escuela nueva y otro curso donde complementábamos todo con un poco de escuela tradicional y un poco escuela nueva, allí veíamos que cosa si se ajustaban y qué cosas no porque algunas cosas podían ser demasiado monótonas, aunque ella en sí era muy activa.”<sup>220</sup>*

Escuela Nueva adjudicaba entre las funciones de la supervisión y demás autoridades educativas el responder oportunamente -a través de procesos descentralizados- a las necesidades de alumnos, maestros y escuelas.<sup>221</sup> Las necesidades incluyen la de cualificación docente, facilitar espacios de debate y discusión pedagógica para los maestros. El programa Escuela Nueva y los supervisores que en su momento acompañaron el proceso en Torca, tenían claro que lo administrativo debe estar en función de la potenciación de lo pedagógico articulado a las necesidades concretas de las comunidades y escuelas.

#### 4.8.2.2.3 Las guías un apoyo y una dificultad para el maestro

En Escuela Nueva lo curricular, estaba compuesto de dos elementos, la producción de material y el gobierno escolar. El primer elemento tenía el mayor peso, la más importante valoración.

De la producción de materiales educativos, dirigidos tanto para maestros, supervisores como alumnos, ha quedado en la memoria de los maestros Torcanos las guías para el trabajo con el alumno en cuanto a aspectos de forma como lo que expresa ésta docente

---

<sup>219</sup> Ibid

<sup>220</sup> Ibid

<sup>221</sup> COLBERT de Arboleda, V y Mogollón, Op cit, p 6

*“Las guías iban por letras. La primera era el diagnóstico para saber qué tanto conocían los niños del tema, el segundo era en sí el tema. En este estaban las actividades prácticas y luego las actividades de la casa.”<sup>222</sup>*

También los maestros recuerdan la forma de trabajarlas: *“La metodología de escuela nueva era trabajo individual, todo era con las guías luego el trabajo en pequeños grupos y luego una socialización.”<sup>223</sup>*

Las guías para los alumnos fueron diseñados bajo los principios de la escuela activa: aprendizaje comprensivo, educación individualizada y método inductivo.

Se entiende que el aprendizaje es comprensivo cuando los niños aprenden por medio de situaciones que ellos pueden manipular y observar directamente, que los niños deben aprender a través del juego y del trabajo...<sup>224</sup> Este principio es recordado por los maestros de Torca cuando resaltan la relación con lo experimental y práctico con Escuela Nueva :

*“La ventaja de escuela nueva es que el estudiante tiene la posibilidad de hacer experimentos, , tiene la posibilidad de participar en público, se integran a los padres de familia, se hablan de comité de trabajo, se habla de las granja, y que ahora en la nueva ley se retoma la figura del gobierno escolar en cada institución”.*

*“Y tenía otro componente era que en la práctica había una aplicación a la vida cotidiana. Señalan que era muy rico porque en la escuela tradicional todo era dentro del salón mientras que en la escuela nueva aprendimos a salir del salón. Por ejemplo si estudiamos el gusanito, teníamos que ir, abrir la tierra, ver su movimiento, o sea se vivenciaba.”<sup>225</sup>*

La educación individualizada se materializa cuando el niño es quien determina su propio ritmo de aprendizaje, él determina si va rápido o despacio según sus intereses, capacidades e iniciativas. Esto exige que el tiempo y los horarios sean flexibles Los maestros así lo recuerdan cuando dicen que

*“ cada niño iba trabajando a su ritmo, esto era otra cosa que respetaba escuela nueva: el niño era individual solito, luego los llamaba uno y les explicaba y decía qué realizar ,así ya pasaban a la siguiente unidad. Había niños más rápidos que otros entonces en un mismo curso podían estar niños de diferente nivel”<sup>226</sup>*

Por su parte del método inductivo como un modo de razonar consistente en sacar de los hechos particulares una conclusión general, ir de lo particular y concreto a lo general y abstracto, en donde el alumno inicia el aprendizaje asimilando hechos, situaciones y

---

<sup>222</sup> ENTREVISTA COLECTIVA, Op cit

<sup>223</sup> Ibid

<sup>224</sup> COLBERT de Arboleda, V y Mogollón, Op cit, p 32

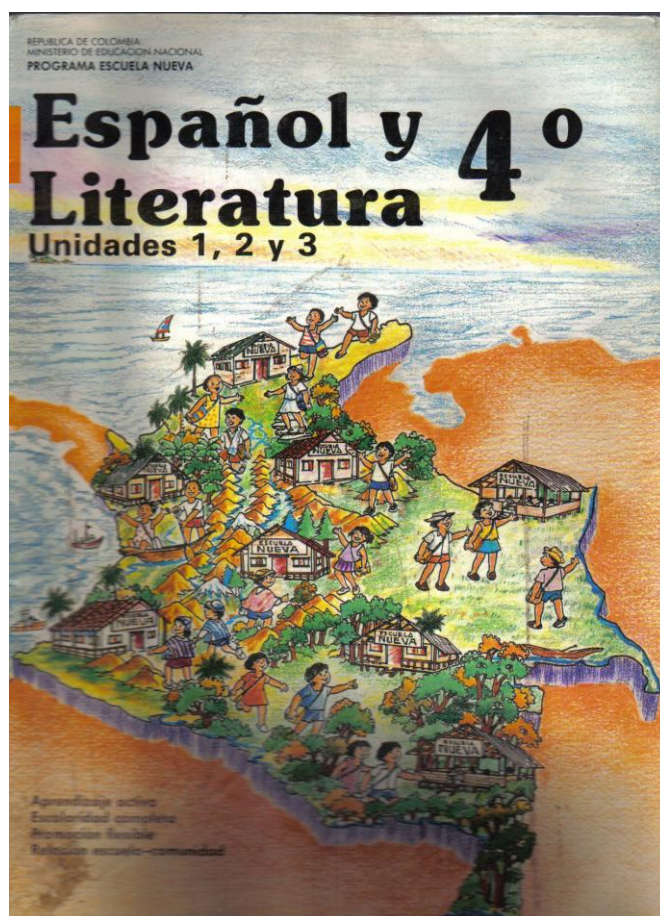
<sup>225</sup> ENTREVISTA COLECTIVA, Op cit

<sup>226</sup> Ibid

problemas particulares de modo que pueda llegar a generalizar definiciones, principios y leyes..<sup>227</sup> una docente recuerda en qué consistía cuando expresa

*” que uno de los principios básicos de la escuela nueva era el de ir del método inductivo al deductivo o era de lo deductivo a lo inductivo, no recuerdo bien Es decir ir de lo particular a lo general”<sup>228</sup>*

Este principio es bastante discutible. El trabajo con lo particular, lo concreto no logras que el alumno dé el salto hacia lo abstracto y mucho menos hacia la definición de principios y leyes .



Por otra parte, las guías para los alumnos tuvo un problema cardinal reconocido por una docente

*“Aquí hubo que hacer algunas reformas porque había niños que avanzaban muy poco. Aquí una de las falencias era la interpretación. El niño siempre fue muy flojo para leer e interpretar”<sup>229</sup>*

<sup>227</sup> COLBERT de Arboleda, V y Mogollón, Op cit, p 30-31

<sup>228</sup> ENTREVISTA COLECTIVA, Op cit

<sup>229</sup> Ibid

El programa Escuela Nueva se debía sostener apoyado en el eje curricular específicamente en las guías para los niños . Empero, ésta fue su mayor dificultad : sustentarlo sobre el desconocimiento de las dificultades , que aun hoy persisten, en la lectura y comprensión de textos por parte de los niños. El programa desde su concepción entró en dificultades al no comprender una realidad vivida a diario por los maestros. Este desacierto garrafal no permitió que el programa se sostuviera ni calara profundamente en las prácticas de los maestros.

Las guías además tenían otro problema la cantidad de actividades propuestas para desarrollar

*“A veces el problema era la forma de aplicación de las guías. Porque las guías traían muchas actividades y en un solo día los muchachos no alcanzaban a desarrollarlas todas y quedaba aplazada para día siguiente la actividad que fuera, por ejemplo si ya había avanzado en actividades prácticas llevaban actividades para la casa y al día siguiente tenía que continuar lo que le faltaba”<sup>230</sup>*

#### 4.8.2.2.4 La evaluación y promoción de los estudiantes

Otra dificultad que enfrentó lo curricular en Escuela Nueva, estaba relacionado con la evaluación y promoción de estudiantes. La práctica de promover al alumno cuando hubiera alcanzado sus logros, lo que no conllevaba repitencia, aunque era una loable idea provocó al enfrentamiento de la escuela con las ideas y expectativas de los padres. Ellos tenían en sus cabezas las prácticas de la escuela tradicional homogenizante y asociadas a la pérdida del año. Por lo tanto ésta nueva forma no la comprendían cabalmente, lo que obligó a que los maestros tuvieran que explicarla una y otra vez

*“En cuanto a las dificultades el cambio de metodología fue terrible. Los padres decían como es que mi hijo no ha terminado pero no perdió el año. Nosotros les explicábamos que tenían que terminar las guías para ser promovido. Entonces los papás decían no eso no nos gusta. Los padres no entendían y tuvimos que hacer reuniones para explicarles como era la metodología”<sup>231</sup>*

#### 4.8.2.2.5. El gobierno escolar, un adelanto a lo que luego se convirtió en ley

En Torca el gobierno escolar, otro aspecto de lo curricular en Escuela Nueva, tuvo tan hondas repercusiones que algunos de éstos aspectos aun son trabajados en la actualidad, adecuados a las nuevas realidades y normativas.

---

<sup>230</sup> Ibid

<sup>231</sup> Ibid

Los maestros reconocen la importancia de los objetivos del gobierno escolar cuando dicen que “ *le ayudaba el niño para su nivel de expresión, también les despertó la capacidad de ser críticos, de auto evaluarse*”<sup>232</sup> Estos recuerdos coinciden con los planteamientos teóricos que también quería promover relaciones de cooperación, ayuda mutua, compañerismo y sentido de pertenencia.<sup>233</sup>

En Torca se trabajó el gobierno escolar de la siguiente manera:

*”primero los candidatos, o los que querían postularse, luego se hacían las votaciones de manera similar como se hace aun en ésta época Hacían propaganda pasando por los cursos, proponiendo su plan de trabajo, advirtiendo cuál era su equipo con el que iba trabajar Dicho equipo debía ser integrado por niños de otros cursos, los maestros le daba la oportunidad de hacer su campaña al candidato adentro o fuera de los salón. Después de la campaña llegado un día en que se hacia la votación, se sacaban los pupitre al patio, en este tiempo no habían canchas de juego Se nombraba un presidente y este presidente nombraba su gabinete: de cada curso tenía que haber un representante. Luego se hacían unos comités eran como cinco: había comité social, de protocolo, embellecimiento, no eran los mismos comité de ahora, era lo que demandaba el programa escuela nueva .”<sup>234</sup>*

#### 4.8.2.2.6. Algunos silencios de la memoria

Llama la atención que el Gobierno Escolar en Escuela Nueva tenía diseñados una serie de instrumentos que el niño debía manejar y que en la memoria de los docentes no quedaron registrados a pesar de ser importantes en la evidencia y materialización de los elementos para el desarrollo socio-afectivo de los educandos. Instrumentos como el Diario del niño para fomentar sinceridad, el habito de escritura espontánea y ayudar al docente a conocer y orientar al niño El Buzón de sugerencias como medio de comunicación entre el niño y el maestro, una opción a los tímidos para expresarse y fomento de la responsabilidad de lo dicho y propuesto al firmar la sugerencias El libro de concursos que identificaba y dirigía las aptitudes de los niños, fomentaba el deseo de sobresalir; aumentaba la motivación y disminuía la deserción Y el control de asistencia para fomentar puntualidad y responsabilidad. Toma de conciencia del deber de ir a la escuela<sup>235</sup>

Quizás éste aspecto escritural haya quedado perdido por la fuerte incidencia de la oralidad, en la escuela y en el maestro; en el trabajo práctico y pragmático que es privilegiado al registro, a la escritura. Además la cantidad de actividades del maestro que el programa y la cotidianidad de la escuela le exigen al maestro, aun teniendo pocos niños y materiales, probablemente le impedían ser tan sistemático en el control y seguimiento de todos estos instrumentos

---

<sup>232</sup> Ibid

<sup>233</sup> COLBERT de Arboleda, V y Mogollón, Op cit, P. 95 a 99

<sup>234</sup> ENTREVISTA COLECTIVA, Op cit

<sup>235</sup> COLBERT de Arboleda, V y Mogollón, Op cit, P. 90

Un segundo aspecto olvidado es el relacionado con el trabajo con la comunidad. Este, estaba orientado a fortalecer las relaciones entre la escuela y su más inmediata comunidad. Incluye la organización de los padres de familia alrededor de las actividades del centro docente. Organización que según la propuesta se obtiene mediante su participación y colaboración en los certámenes escolares, la utilización de los recursos de la escuela y el apoyo que los padres dan a los niños en las actividades curriculares. Según el programa las acciones para fortalecer ésta relación giraba en torno de acciones de la comunidad en provecho de la escuela, conocer el entorno de la vereda a través del levantamiento del croquis, la ficha familiar, aspectos organizativos de la comunidad, calendario agrícola, entre otras. Muchas de éstas acciones tienen sentido en una escuela eminentemente rural. Pero Torca es una escuela rural, cercana a una urbe, donde los pobladores de la vereda no son propietarios, la mayor parte son cuidanderos, mantenedores del ganado. La tierra no tiene una vocación agrícola por lo tanto los menores no se articulan a las labores del campo, no hay calendario agrícola. Esto se evidencia en el relato de la profesora Lucila Prieto

*“los padres de familia eran los ordeñadores, los que apoyaban en las fincas de acá los que podaban en las fincas, les hacían mantenimiento, la señora eran domésticas que vivían en esas fincas, y casi todos eran como empleados de fincas... Aquí todo esto era ganadero, entonces todavía había muchas fincas que sacaban sus leche y entiendo yo que de pronto se las podían recoger allá abajo. Entonces el señor recogía la leche de las fincas y pasaba un camión que recogía la leche.”<sup>236</sup>*

Por otra parte, los docentes provienen de municipios circunvecinos o viven en otras zonas de Bogotá.. No habitan ni en el sector rural ni en la escuela.. Llegan a ella en la mañana y hacia el medio día se van y el tiempo se centra en el trabajo pedagógico, de enseñanza aprendizaje con los niños. Los tiempos para conocer y recorrer la vereda ya no se articulan al cotidiano vivir del maestro como era la rutina del maestro rural que vive en la escuela o la vereda y su tiempo sin niños muchas veces lo dedica a éstas actividades.

*“Cuando hubo que escoger el maestro, me quede yo porque era la que más necesitaba el tiempo para el ascenso. A mí me dolió mucho. Fabiola vivía en Kennedy y ella se tuvo que trasladarse pero siempre a mí me dio cosa por que nosotras fuimos las últimas en llegar. Pero nosotras necesitamos el ascenso.”<sup>237</sup>*

Mientras la escuela adelanta sus procesos pedagógicos con aciertos y dificultades con el programa Escuela Nueva, se enfrenta a problemas en cuanto al número de estudiantes y su sostenibilidad. En la agenda del Instituto Distrital Torca del 2006, el aparte de historia institucional relata que en el 1994 Torca contaba con 50 estudiantes, tres docentes y expectativas de cierre de la Institución<sup>238</sup>, Esta situación de crisis es confirmada por la

---

<sup>236</sup> PRIETO, Op cit

<sup>237</sup> ENTREVISTA COLECTIVA, Op cit

<sup>238</sup> AGENDA, Op cit,p, 19

profesora Leonor Cubides quien lo amarra en sus recuerdos a la llegada de Sonia Forero como directora de la escuela

*“ a Sonia Forero la nombraron directora de Santa Claudia y de acá, pero la fortaleza era Santa Claudia, y aquí estaban poquitos niños estaban como 50 y estaba a punto de cerrarse ”*<sup>239</sup>

#### 4.8.2.2.7. Conclusiones

Escuela Nueva y escuela Unitaria son programas para escuelas rurales. Sin embargo, Escuela Nueva trae una serie de aportes pedagógicos que Escuela Unitaria no tenía. Aportes como la superación de los postulados del modelo tradicional, para desarrollar el modelo Activo, lo que de por sí es un paso gigantesco en la pedagogía. En el marco de ese cambio de paradigma pedagógico, se promueve la cualificación de maestros reconociendo sus saberes, haciéndolos partícipes de la construcción y mejoramiento de la propuesta pedagógica articulada al entorno rural. El maestro es considerado orientador, facilitador del aprendizaje. Además el programa Escuela Nueva, avanza en da una claro derrotero pedagógico al papel de la supervisión escolar , reconociendo su esencia docente, y privilegiando lo pedagógico a lo administrativo. Otro aspecto innovador, aunque tuviera dificultades en su ejecución, fue proponer el trabajo de los estudiantes con base en su propio esfuerzo, ya no desde la explicación del maestro, sino a través del desarrollo de guías. El estudiante se constituye en el responsable de su propio proceso de aprendizaje, lo transforma en sujeto. Reconoce la singularidad del estudiante con sus propios ritmos e intereses, por ello la evaluación y promoción se constituyen en oportunidades para el estudiante rural que tiene formas propias y diferentes de ser y de ver la vida. Quizás a éste cambio paradigmático, que brinda retos, problemas y oportunidades es que obedezca las claras huellas en la memoria de los maestros de Torca sobre el programa

### 4.8.3 ETAPA DEL PEI

#### 4.8.3.1 Factores que oxigenaron la escuela rural

Las expectativas de cierre que la escuela de Torca venía sufriendo hacia 1994, se conjuran gracia a la confluencia de varios factores. En primer lugar a la visión de la nueva directora, Sonia Forero. En segundo lugar a que en 1994 se promulga en el país la ley 115 o Ley General de Educación. Y en tercer lugar a la voluntad política tanto de la Secretaría de Educación del Distrito como de las autoridades locales.

La directora conoce la nueva normativa que favorece que cada institución formule su PEI<sup>240</sup> reconociendo sus particulares intereses y sabe que el artículo 64<sup>241</sup> obliga a las

---

<sup>239</sup> CUBIDES, Op cit

<sup>239</sup> ENTREVISTA con Diana Sepúlveda ex docente del Instituto Torca. Bogotá mayo 2007

<sup>240</sup> Proyecto Educativo Institucional

<sup>241</sup> LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá Lito Imperio Ltda. 2002, p36

entidades territoriales a promover servicios de educación campesina y rural. Ella tiene la sabiduría de comprender y valorar el contexto rural así como las posibilidades del área física de la escuela. Identifica que Escuela Nueva es un programa para escuelas rurales y que Torca tiene trayectoria en él. Se asesora pedagógicamente sobre el trabajo agrícola para formular un plan de desarrollo a mediano plazo que amplíe la escuela ofreciendo bachillerato y preescolar y que todo lo pedagógico se articule en función del sitio donde la escuela está, una vereda.. Haciendo gala de su talento administrativo lo enfoca hacia la materialización de éstas ideas, mediante relaciones y gestiones. Es una muy buena muestra de lo que un buen directivo docente, debe hacer al frente de una institución educativa. Así lo reconocen unos y otros

*“ entonces ella vio como una oportunidad y empezó a mirar como se podría aprovechar Se dio cuenta de que aquí trabajaban en Escuela Nueva las profes y que durante muchos años había existido la escuelita, cumplió este año 67 años,. Vio como fortaleza el campo, la montaña, el espacio y planteo un proyecto En esa época empezaban los PEI entonces ella aprovecho también esa parte En la Secretaria de Educación lo acogieron y empezaron a nombrar personal para acá. Ella plantea una proyección hasta el 2001, hasta completar el bachillerato. El proyecto era más a nivel administrativo que otra cosa no?... la intención de ella era crear algo agrícola por el espacio por el sitio. Ella tenía el nivel administrativo la proyección hasta el 2001, y unas estadísticas de cómo ir subiendo la cantidad de estudiantes y digamos el esbozo general de que esto podía ser agrícola porque había el espacio, el entorno socioeconómico lo permitía, eran hijos de administradores. ”<sup>242</sup>*

En el Agrotorca del año 96, Sonia Forero hace un balance victorioso y favorable de lo hecho en Torca reconociendo la participación de muchos, en particular de las autoridades distritales y locales, en la realización del sueño que denominaron Torca 2001.

“Al inicio del año 1995 empieza el sueño torca 2001 y cuando se hace uso de esta capacidad creadora de todo ser humano, las barreras se hacen invisibles se da rienda suelta a la imaginación y se empieza a fantasear y a volar: De estos momentos maravillosos queda como hecho concreto plasmado el plan de desarrollo educativo, gracias a la particular condición de contar con un excelente y comprometido equipo de docentes como también la seguridad del permanente, incondicional e irrestricto apoyo de quienes creyeron en esta aventura pedagógica y se montaron como pasajeros en el mismo tren. Destaco muy especialmente las devotas manifestaciones de compromiso de parte de los honorables ediles de la JAL del alcalde de Usaquén, Doctor Mario Cesar Gómez Serna; su permanente presencia en la institución, Los espacios de escucha en sus jornadas de trabajo que siempre tienen los alumnos y en general la comunidad educativa, En igual forma se considera y se agradece la decidida y constante atención del Dr. José Luis Villaveces, Secretario de Educación del Distrito manifiesta al posibilitar y dar curso a programas de capacitación,

---

<sup>242</sup> CUBIDES, Op cit



dotación y otros. Es de importancia tener presente el acompañamiento del CADEL y del Cuerpo técnico de supervisión <sup>243</sup>

#### 4.8.3.2. Proceso de construcción del PEI

La Ley General de Educación en su artículo 77 estimula a que cada institución educativa se apropie de la autonomía escolar para organizar su currículo alrededor de un Proyecto Educativo Institucional PEI. Para hacer efectiva ésta la propuesta, se requiere una serie de acciones y decisiones, que la directora con el grupo de maestros no dudaron en adelantar. El trabajo en Torca en esta época fue tan dinámico, enriquecedor, participativo e innovador que para algunas maestras que lo vivieron, consideran que esa época fue la de oro de Torca “ *En el 95 y 96 éramos ocho maestras. Era la época de oro, trabajamos delicioso. Fue muy rico.* ”<sup>244</sup>

CUADRO N o1

#### PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL PEI

PROCESO	PARTICIPANTES	TIPO DE PARTICIPACION
Diagnóstico de necesidades	Directora Maestros Padres de familia	Recolección, análisis, toma de decisiones
Ampliación de los niveles educativos	Secretaría de educación Distrital Directora	Toma de decisiones
Llegada de maestros	Secretaría de Educación Distrital Maestros	Toma de decisiones
La granja	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fondo de Desarrollo Local de Usaqué, Alcaldía Local de Usaqué y Junta Administradora Local JAL</li> <li>• Hogares Juveniles Campesinos</li> <li>• Directora, maestros, padres y estudiantes</li> </ul>	Financiación  Construcción y dirección técnica  Construcción y mantenimiento
Diseño del Proyecto educativo articulado al contexto rural “Torca 2001. Bachilleres en Bienestar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Directora y maestros</li> <li>• Directora</li> </ul>	Diseño  Gestión

<sup>243</sup> FORERO, Sonia Desde la Dirección En . Agrotorca Año 2 No 2 abril 1997 p.8

<sup>244</sup> ENTREVISTA COLECTIVA, Op cit

Humano Sostenible”		
Vinculación del SAT como metodología	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Directora</li> <li>● FUNDAEC</li> <li>● Maestros</li> </ul>	Gestión Orientación y capacitación Adecuación

#### 4.8.3.2.1. El diagnóstico de necesidades e intereses en relación con el contexto rural

Ejerciendo la autonomía que la ley concede, la directora y maestros de Torca adelantan un diagnóstico de necesidades de la vereda observando las condiciones socioeconómicas de las familias de los niños torcanos, reconociendo sus intereses y experiencia alrededor de las labores del campo. Con base en el diagnóstico toman decisiones sobre el PEI que la escuela de Torca va a tener

*“ En el 94 comenzaron todas las instituciones con el boom del PEI y entonces el PEI implicaba un diagnóstico de acuerdo a las necesidades de la comunidad. Entonces aquí en Torca en el 95 parece que se hizo un trabajo comunitario que pretendía identificar las expectativas e intereses de la comunidad y el entorno general con respecto a Torca. De todo este diagnóstico acordaron que lo más adecuado era que se continuara con la educación rural, con todo el énfasis de agropecuarias y que se fuera por el sector rural. Primero por la caracterización porque en el 96 todavía había más gente de la vereda que el barrio.”<sup>245</sup>*

*“También estaba empezando el PEI. Sonia estaba haciendo postrado en la Sábana y con eso se constituyó el diagnóstico. Y ya estaba la idea que iba ser agrícola el colegio. Por las mismas circunstancias del colegio, cuando llegué, ya se había decidido que iba ser agrícola.”<sup>246</sup>*

*“A nosotros nos llamo mucho la atención, aparte de que se satisfacían las necesidades de la población de allá, población campesina que trabajaba en las huertas, cuidaba animales, y los papás eran casi todos como capataces de haciendas, de fincas. Entonces veíamos que si era una necesidad para los muchachos trabajar esa modalidad... entonces en ese mismo año empezamos ya a trabajar todos para hacer el proyecto, Sonia era la que más trabajaba, eso porque ella le llamaba mucho la atención”<sup>247</sup>*

#### 4.8.3.2.2. Ampliación de los niveles educativos. Oportunidad para una escuela rural

Cuando la directora tiene carta blanca para desarrollar la proyección, acude a la ley 115 que en el artículo 11 organiza la educación formal en tres niveles: preescolar, educación básica y media. Entonces toma la decisión de abrir el preescolar y sexto grado

<sup>245</sup> ENTREVISTA COLECTIVA, Op cit

<sup>246</sup> Ibid

<sup>247</sup> SEPÚLVEDA, Op Cit



Preescolar 2003

La profesora Diana Sepúlveda recuerda cómo nutrió de niños ese preescolar en Torca

*“Llegue porque había la oportunidad de abrir un preescolar allá, porque esa escuela en esa época solamente tenía cuatro cursos de primaria. La idea era tener la primaria completa, entonces se presentó el proyecto fue aprobado y se inició el preescolar. Cuando inicié el preescolar a mí me tocó personalmente, en un carro, perifonear por toda la vereda, diciendo que iba a abrir el preescolar en Torca y hacer volantes por mi cuenta, para poder atraer niños, porque yo no tenía niños. Inicié como con tres niños y llegué a completar 20 niños para preescolar en el primer año, porque la necesidad estaba, pero los papás no sabían y no había otra forma de informarles”<sup>248</sup>*

Una docente recuerda cómo se inició paulatinamente el bachillerato, curso a curso hasta completar los seis cursos

*“En esa época, empezamos con sexto no habían bachilleres todavía. Empezamos con 30 chicos en sexto y en el siguiente año en séptimo bajó inclusive hasta 23. Pero luego empezaron a llegar chicos, a llegar y a llegar. La primera promoción fue en el 2001”<sup>249</sup>*

---

<sup>248</sup> SEPÚLVEDA; Op cit

<sup>249</sup> ENTREVISTA COLECTIVA, Op cit

#### 4.8.3.2.3. Motivaciones de los maestros que llegan en ésta etapa

Ampliar la escuela con la secundaria y el preescolar, requerían nuevos maestros . Estos llegan a Torca atraídos por las ventajas de ser una escuela rural. Unos, seducidos por los estímulos económicos.

*“ A nosotros nos daban un incentivo de un 10 % más del salario, nos daban tiempo doble para ascenso en el escalafón, entonces eso era muy llamativo Yo venía de Santa Cecilia alta, que también tenía ruralidad y tiempo libre, pero el acceso era mucho más difícil que llegar a Torca.”<sup>250</sup>*

Otras docentes buscaron a Torca por la cantidad y calidad de alumnos propios de las zonas rurales

*“Ella me había dicho que me viniera para acá. Yo hice el cambio con una profesora. . En el 91 esta escuela tenía mucho pedido, por lo rural entonces convenimos hacer una permuta ya que no me dejaban venir Yo en Santa Claudia tenía 43 chinos y aquí no había sino 22”<sup>251</sup>.*

*En este año que yo llegué, venía de la zona de Usme, llevaba cuatro años con el distrito y mis experiencias no había sido muy amenas, en donde había pandillas, había de todo . Llegue aquí por un derecho de petición, una tutela, está embarazada y llegué acá. Yo vivía en Chía. Y esto era lo más cercano.*

La propuesta pedagógica articulada a la tierra y al contexto rural fue otro aspecto que sedujo maestros

*“En la secretaría me anticiparon que yo no servía por que iba ser agrícola y yo está embarazada, entonces yo no servía. Le tocaba trabajar durísimo y que la rectora me hacía una entrevista, entonces que si yo no servía, no me iba nada este puesto. Efectivamente, me hicieron la entrevista y me explicaron los principios y la filosofía Me fascinó. La rectora en ese momento no sabía que yo está embarazada, ella no me pregunto nada, yo tampoco le conté y empecé con muchas ganas”.<sup>252</sup>*

---

<sup>250</sup> SEPÚLVEDA, Op cit

<sup>251</sup> ENTREVISTA COLECTIVA, Op cit

<sup>252</sup> CUBIDES, Op cit

#### 4.8.3.2.4. La granja



Cultivo de remolachas 2005

Pensar en formular un PEI en torno a lo agrícola necesitaba un espacio físico para llevarlo a la práctica. Por ello se trabajó en torno a la construcción de la Granja

La granja Integral de Torca, con un área aproximada de 3,240 m<sup>2</sup> fue posible gracias a que hubo voluntad política de varias autoridades, asesoría experta y mano de obra creativa y acuciosa.. La inauguración en septiembre del 96 con la presencia, entre otras personalidades de Dr Villaveces por entonces Secretario de Educación del Distrito confirma que la cabeza de la educación del Distrito fue pieza fundamental en su realización. La financiación de granja es atribuida al Fondo de Desarrollo Local de Usaqué, Alcaldía Local de Usaqué y Junta Administradora Local JAL de acuerdo a una carta del Alcalde de Usaqué señor Mario Cesar González publicada en el editorial del Agrotorca número 2<sup>253</sup>

Una docente lo recuerda también así:

*“la alcaldía y los mismos políticos nos apoyaban muchísimo gracias a las gestiones de Sonia. Llego un presupuesto muy grande, y no me preguntes cuánto, porque nosotros nada que ver con dinero, pero llego un presupuesto grande en donde se pudo construir la granja completa con los Hogares Juveniles Campesinos, que fueron quienes orientaron todo: se hizo el lago para patos, las conejeras, los cajones para la lombricultura, los surcos o la parte de las siembras .”<sup>254</sup>.*

La construcción y asesoría técnica de los Hogares Juveniles Campesinos fue determinante

<sup>253</sup> CARTA de Mario Gómez Alcalde Local de Usaqué En: Agrotorca Año 2 No 2 abril de 1997 p 2

<sup>254</sup> SEPÚLVEDA, Op cit

*“Cuando llegué en el 96 había cultivos, pero algo muy incipiente, era más como que los niños hacían cositas y sembraban unas maticas . Sonia fue la que inició promoviendo ese proyecto . Entonces empezamos a armar la granja integral con lo ayuda de los Hogares Juveniles Campesinos. Nos apoyaron muchísimo porque quedaban muy cerca . Tomamos capacitaciones por montones no solo de cómo hacer una granja integral. Fue una belleza, fue una experiencia absolutamente enriquecedora.”<sup>255</sup>*

Por supuesto que el apoyo que Torca recibió de diferentes frentes estaba sustentado en bien articulado proyecto educativo amarrado al contexto rural, que recibió el nombre de “Torca 2001. Bachilleres en Bienestar Humano Sostenible”<sup>256</sup> El edil Juan Torres explicita en una de las columnas del mismo documento que la JAL acordó que para apoyar las idea de la comunidad, el mecanismo adecuado era la elaboración de un proyecto que se sometiera al trámite de defensa , seguimiento y evaluación. Que la directora Sonia Forero formuló y presentó el proyecto muy tempranamente, surtió todas las etapas y por su calidad y coherencia fue apoyado.<sup>257</sup> La profesora Diana recuerda que

*“el proyecto gusto muchísimo, se presentó y para ellos era algo también bueno porque era de mostrar y a todo el mundo le llamo la atención, y nos apoyaron, mira nosotros recibíamos ayudas de muchas partes.”<sup>258</sup>*

La construcción y mantenimiento de la granja fue posible gracias al trabajo mancomunado y comprometido de toda la comunidad Torcana: directora, maestros, padres y niños

*“Los papás trabajaban muchísimo eran muy comprometidos. Nosotros los maestros hacíamos brigadas especiales, por ejemplo los sábados, porque la granja no se podía dejar dos días abandonada, ni tres, sin agua, entonces eso llevo a una modificación en el plan de estudios y en muchas cosas más, como por ejemplo teníamos que ir obligatoriamente los sábados a trabajar. Los muchachos sabían que muchos tenían que ir los domingos inclusive y en las vacaciones siempre había grupos de apoyo, que tenían que estar pendientes Un conejo no se puede dejar sin comer un día, ni una gallina Era algo que demandaba muchísimo compromiso, era algo bien pesado”<sup>259</sup>*

La granja organizativamente contemplaba tres sectores con predominio de lo agro y lo pecuario y una gran diversidad al interior de cada uno de los sectores. Así lo relata el Agrotorca No 1 de 1996 “ En el **sector del Agro** se tienen cultivos de: Hortalizas: Zanahoria, repollo, lechuga, rábano, acelga. Frutales: Brevo, durazno, ciruelas, tomate de árbol, mora. Aromáticas: Caléndula, manzanilla, yerbabuena. Alelopatia: Cultivo de aromáticas para control biológico.

---

<sup>255</sup> Ibid

<sup>256</sup> AGROTORCA Año 2 No 2 abril de 1997 p 1

<sup>257</sup> TORRES, Juan Opinan los ediles En: Agrotorca Año 2 No 2 Abril de 1997, p 2

<sup>258</sup> SEPÚLVEDA, Op cit

<sup>259</sup> Ibid



Tomate de árbol y mora 1997

**Sector Pecuario:** Conejos: Cría para la producción de carne y piel Gallinas: Cría para la producción de carne y huevos.



Lola y su cría 1997

**Otro sector:** Área destinada a la Lombricultura: Cultivo de lombrices para la producción de abono orgánico. Banco de Proteínas: Cultivo de alfalfa forraje para los conejos.”<sup>260</sup>

4.8.3.2.5. Diseño del proyecto educativo articulado al contexto rural “Torca 2001. Bachilleres en Bienestar Humano Sostenible”

Las profesoras Diana Sepúlveda y Leonor Cubides respectivamente, recuerdan cómo todos los maestros participaron en la construcción del PEI

*“ Sonia en eso es muy exigente, es un mujer que tiene unas características y una inquietud por producir muy grande, entonces que pasaba, nos tocaba producir mucho a todos, obviamente, ella apporto mucho, pero todos tuvimos que participar de la misión, de la visión, de los objetivos, de la metodología, de todo, todo lo que había que hacer ”*<sup>261</sup>

*“ ella (Sonia) visualizo esa oportunidad pero ya el PEI como tal nosotros lo construimos, ella hizo el plan de desarrollo, y nosotros desarrollamos el PEI que es una partecita del plan de desarrollo ...el equipo que llego en el 96, empezó a inventarse como hacer realidad el sueño que compartíamos, porque en realidad Colombia tiene una oferta ambiental muy alta hay oportunidades en el campo Digamos que es una oportunidad para Colombia, el campo, el desarrollo del campo, y esa idea la compartíamos todos ”*<sup>262</sup>

Esa construcción del PEI requirió de las maestras acudir a sus raíces, estudiar, poner en juego su saber pedagógico, soñar, tener la utopía de las bondades del campo

*“Casualmente éramos solo mujeres, no había ni un hombre éramos solo mujeres, ocho mujeres empezamos entonces todas con ese sueño, la mayoría oriundas también de provincia entonces con esa vena de campesinas y educadoras fuera de eso pues claro nosotros con ese sueño de poder hacer llegar a nuevas generaciones esa idea de que el campo es bueno, que es lo mejor, que hay calidad de vida, que hay aire puro, entonces empezamos a escribirlo y a desarrollarlo entonces cada año íbamos escribiendo como sobre qué trabajar Entonces empezamos a buscar digamos teorías y paradigmas que fueran como con nosotros y el que escogimos en esa época fue el paradigma de Mangermani, de auto dependencia, de ciencias naturales, de ciencia y tecnología del hombre entonces todo eso paradigma nos fue formando de suplir las necesidades básicas del ser humano, las que plantea el y empezamos a inventar cómo aterrizar esa teoría y ese paradigma. ”*<sup>263</sup>

---

<sup>260</sup> AGROPECUARIAS. La granja en Torca En: Agrotorca Año 1, No 1 del 14 de septiembre de 1996. P 3

<sup>261</sup> Ibid

<sup>262</sup> CUBIDES op cit

<sup>263</sup> Ibid



Torca ha tenido claro que como institución educativa busca “ Educar y formar estudiantes con calidad humana y alto nivel académico con énfasis en ciencias agropecuario y producción agrobiológica a través de la experimentación directa con la granja y el bosque torcano”<sup>264</sup> lo que refuerza la educación en torno a las particularidades rurales del contexto. El PEI está fundamentado en tres grandes ejes: el formativo, el Investigativo y el de proyección a la comunidad. Los dos primeros ejes, además de ser los de mayor desarrollo, evidencian mejor las características de la educación rural en Torca.

El eje formativo se subdivide en formación académica y axiológica. En el eje formativo académico, se articuló para su desarrollo con la granja para lo cual se definieron responsabilidades para cada curso. Ya en el Agrotorca No 1 de septiembre del 96<sup>265</sup>, se definía que preescolar y primero colaborarían con el cultivo de las hortalizas y el cuidado de los animales. Segundo tendría a su cargo las gallinas. Tercero cultivo de hortalizas y aromáticas. Cuarto grado, el cultivo de lombrices para lombricultura, quinto la producción de frutales y sexto cunicultura. La definición de las responsabilidades por curso varía año a año, dependiendo de los aciertos y errores que se evidencien. Por ejemplo, los riesgos de salud que conllevaba para los más pequeños el cuidado del pozo de los patos por el manejo de excrementos, o a medida que avanzaba la introducción de nuevos grupos se iban incluyendo nuevas opciones. Esto es evidente en un plegable del año 2005 del Instituto en donde están organizadas las líneas de trabajo así: preescolar : sensibilización y construcción de casitas para los pájaros. De primero a quinto siembra de hortalizas diversas. Bosque y ruta ecológica para sexto. Séptimo, cunicultura y banco de proteínas; octavo avicultura y pilas de compostaje. Noveno abonos orgánicos, lombricultura y alelopatías; décimo: anadecultura, ganado lanar. Once frutales e invernadero

Al eje de formación académica también va articulado el plan de estudio. Cuando se inicia el bachillerato en Torca, se requería buscar alternativas distintas de trabajo pedagógico que se articularan a su contexto rural y además no fuera incompatible con la trayectoria de la institución en Escuela Nueva. Esto se resuelve con la vinculación de la propuesta metodológica para el bachillerato trabajada por FUNDAEC<sup>266</sup> denominada del Sistema de Aprendizaje Tutorial SAT.

#### 4.8.3.2.6. El SAT<sup>267</sup>: alternativa para una institución rural

Nuevamente el papel de gestión de la directora Sonia Forero es un factor decisivo para que el SAT llegue a enriquecer el trabajo pedagógico en Torca. Ella es la que hace las gestiones con la Secretaría de Educación quienes contratan a FUNDAEC por ser una organización de amplia trayectoria en adelantar el programa de bachillerato rural en el Valle del Cauca. Así lo recuerda una docente

---

<sup>264</sup> AGENDA, Op cit p11

<sup>265</sup> AGROPECUARIAS. Op cit p 4

<sup>266</sup> Fundación para la Aplicación y Enseñanza de las Ciencias

<sup>267</sup> Sistema de Aprendizaje Tutorial

*“Me parece que fue Sonia quien trajo el SAT a Torca. Ella hizo el contacto con la Secretaria de Educación por que eran convenios exclusivos. Para el SAT tuvimos una capacitación con la fundación FUNDAEC que eran la entidad contratada por la Secretaría de Educación.”<sup>268</sup>*

Algunos profesores sostienen que una de las razones de la escogencia del SAT como propuesta metodológica era que se consideraba como una forma de continuidad de Escuela Nueva, para secundaria

*“En el 95 estaba ya toda la primaria, se hizo todo el despliegue del diagnóstico y se decidió que había que trabajar con el SAT sistema de aprendizaje tutorial porque era la continuación de la metodología de escuela nueva. El 96 se abrió grado sexto, en ese entonces eran veinte estudiantes, treinta estudiantes.”<sup>269</sup>*

*“¿Qué me pareció interesante de la filosofía? Era un trabajo continuo con lo de escuela nueva, además miramos que aplicamos de escuela nueva en bachillerato y que aplicamos del SAT en primaria. Entonces cosas que recogimos de primaria, y que aún sigo practicándolas que era el sistema de evaluación que era o evaluación: auto evaluación, heteroevaluación, coevaluación. El control de progresos de los estudiantes, el trabajo individual del SAT, después el trabajo colectivo. Después exponer ante los demás el manejo información”<sup>270</sup>*

Esta relación entre escuela Nueva y SAT no está en sus planteamientos. Según Luz Alba Villegas en un documento sobre el SAT <sup>271</sup> cuenta que fue creado en 1974 por FUNDAEC una fundación nacida en el Valle del Cauca. Su propósito fundamental era formar seres humanos con capacidades para el servicio a la comunidad, para el trabajo y para la promoción del desarrollo integral de las comunidades rurales en las que viven. Una similitud de ambos programas es que son diseñados para escuelas rurales. Fueron los maestros de Torca los que hicieron en la práctica, la articulación y relación de las dos metodologías, ya que el trabajo pedagógico fue de inclusión de la nueva propuesta, para que cada una enriqueciera al conjunto de las prácticas de los maestros, independiente si eran de primaria o secundaria. Así lo recoge la orientadora Marlén Sotelo:

*“En el 96 cuando llegamos a torca Leonor ,Miriam , Blanca y yo comenzamos el proceso de articulación entre escuela nueva que era de primero a quinto y el sistema de aprendizaje tutorial que era de sexto a once.”<sup>272</sup>*

---

<sup>268</sup> ENTREVISTA COLECTIVA, Op cit

<sup>269</sup> Ibid

<sup>270</sup> Ibid

<sup>271</sup> VILLEGAS, Luz Alba .Sistema de aprendizaje tutorial SAT Una propuesta para el desarrollo rural humano, armónico y sostenible. Mayo 2000

<sup>272</sup> ENTREVISTA COLECTIVA, Op cit

El siguiente cuadro busca hacer un papalelo entre las dos metodologías con el fin de ver sus fortalezas e impacto en la Torca de hoy.

CUADRO No 2  
Comparación de las metodologías de Escuela Nueva y SAT

Características	Escuela Nueva	SAT
A quién se dirige	Niños y niñas de primaria de zonas rurales	Jóvenes de bachillerato de zonas rurales
Aspectos relevantes de la metodología en la memoria de los maestros	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las capacitaciones y microcentros</li> <li>• El papel de los supervisores</li> <li>• Las guías</li> <li>• La evaluación y promoción de los estudiantes</li> <li>• El gobierno escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El desarrollo de capacidades</li> <li>- El maestro como tutor y acompañante del proceso cognitivo de los estudiantes</li> <li>- La capacitación y formación de maestros</li> <li>- La relación entre el cuidado al medio ambiente y la producción</li> </ul>
Elementos de mayor impacto y permanencia en la Torca actual.	El gobierno escolar	La relación entre el cuidado al medio ambiente y la producción
Elementos de mayor relación con lo rural	La evaluación y promoción de los estudiantes	La relación entre el cuidado al medio ambiente y la producción

Como se puede apreciar en el cuadro, en lo metodológico, las dos propuestas, comparten un aspecto de alta recordación y significado para los maestros: la formación y cualificación. Esta recordación obedece al enriquecimiento personal y profesional que ésta formación posibilitó en los maestros, al hacerlos partícipes de la construcción y adecuación de las metodologías en relación a sus condiciones específicas de su escuela y entorno. En pocas palabras, porque reconoció el saber del maestro.

Des éstas metodologías, hay elementos de mayor relación con las condiciones del contexto. En escuela Nueva la promoción y evaluación de los estudiantes, que pretendía trabajar al ritmo del niño, estimular su promoción una vez hubiera alcanzado los requerimientos necesarios que estaban asociados al desarrollo de las guías. Este elemento no permanece en la cotidianidad de Torca por varios factores: uno, porque fue desestimado en la práctica de ese momento, por el problema de comprensión de lectura de las guías por parte de los niños. En segundo lugar la cantidad de alumnos por salón que entró a Torca, impide éste proceso tan personalizado y en tercer lugar a las normas sobre evaluación y promoción que existen en la nueva legislación. En su lugar, de Escuela Nueva permanece en Torca algunos aspectos de la forma organizativa del gobierno escolar, gracias a la experiencia de la escuela en ésta metodología así como a la normativa actual que lo favorece ya que recogió

la experiencia del gobierno escolar de Escuela Nueva. En cuanto al SAT, la relación entre el cuidado al medio ambiente y la producción, es el elemento más significativo de ésta metodología en relación con la zona rural, el contexto y ese impacto es tan fuerte que ha permanecido en la propuesta actual del PEI<sup>273</sup> como se apreciará a continuación.

#### 4.8.3.3. Implementación del PEI

##### 4.8.3.3.1 Recuerdos del SAT en la memoria de los maestros de torca

Al llegar el SAT a Torca FUNDAEC tiene que hacer redirecciones de sus planteamientos para adecuarse al contexto de la escuela. El programa de Bachillerato en Bienestar Rural de FUNDAEC, estaba diseñado para jóvenes y adultos campesinos con una presencialidad de solo 15 horas semanales, con el objetivo de permitir que los jóvenes siguieran abordando sin traumatismos sus compromisos con el campo. Los alumnos de Torca eran solo niños y aunque pertenecieran mayoritariamente a la vereda, en ella no había tiempos de cosecha que obligara a los niños a ausentarse de la escuela para trabajar en el campo. Por lo tanto, se requiere de una presencialidad mayor propia de una escuela urbana. Por otra parte Torca requería articular la metodología SAT con la granja y con Escuela Nueva, además de trabajar con unos maestros, la mayoría, con experiencias urbanas. Una serie de retos que unos y otros asumieron. Las preocupaciones de las complejas tareas son expresadas así por una docente

*“lo que yo sentía que era que la proyección que tenía FUNDAEC que era para un sistema desescolarizado, no para una escuela del distrito, era para gente mayor de 15, 18, 25 años, para gente el sector rural. Pero adaptarlo a una escuela era bastante diferente. Ellos lo que nos daban era un apoyo para hacer nuestro propio currículum y yo pensé que íbamos a lograrlo”<sup>274</sup>*

- El desarrollo de capacidades

La propuesta metodológica del SAT buscaba el desarrollo y fortalecimiento en los jóvenes de cinco capacidades: Servicio a la Comunidad, Lenguaje y Comunicación, Tecnología, Ciencias y Matemáticas. Una maestra recuerda no solo las capacidades sino los procesos que se requerían para el desarrollo de éstas:

*“ Me acuerdo que lo que se buscaba era desarrollar capacidades que tenía cuatro procesos: una era el manejo información, la elaboración de conceptos, el desarrollo de destrezas y habilidades y la actitud. Yo todavía sigo manejando algo de eso a pesar de que este sistema se abolió.”<sup>275</sup>*

El manejo de capacidades trabajado en Torca tuvo varias bondades. Una, la no separación de primaria y la secundaria. La primera venía trabajando Escuela Nueva y la secundaria con el SAT, lo que permitió un diálogo de trabajo y saberes entre maestros de esos niveles

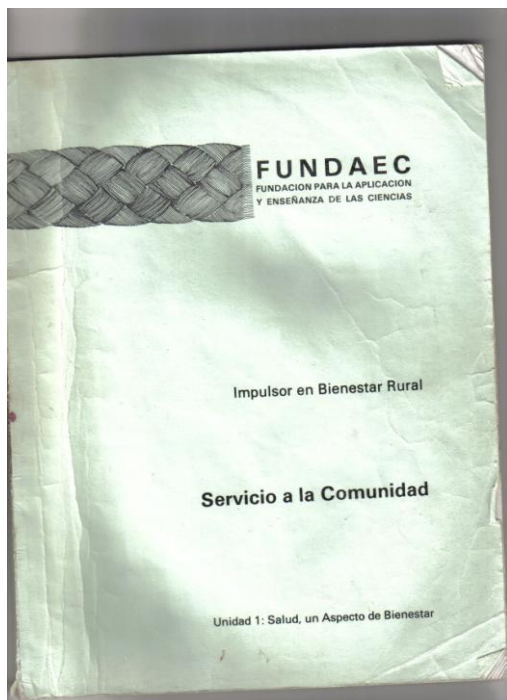
---

<sup>273</sup> Proyecto Educativo Institucional

<sup>274</sup> ENTREVISTA COLECTIVA, Op cit

<sup>275</sup> Ibid

*“ Se trabajaba por capacidades: la capacidad científica, la capacidad matemática ... Y no teníamos el conflicto de que si usted es de primaria quédese en primaria o si usted es de bachillerato.”<sup>276</sup>*



Otra ventaja, fue la integración de las capacidades y las áreas bajo una sola maestra tutora de curso. Así lo expresa la docente que lo valora en alto grado

*“ nosotros manejamos varias áreas en el mismo curso. Si yo era directora de sexto yo manejaba toda las áreas de sexto. Y todas las capacidades. Esto fue muy enriquecedor para mí. Yo venía de manejar ciencias y matemática en otros lados hasta séptimo. Me pareció muy interesante, aprendí muchísimo de las otras áreas que no manejaba y fue un compromiso muy bonito porque las guías nos ayudaban a desarrollar los temas.”<sup>277</sup>*

Otra virtud de ésta integración fue que permitió un trabajo más cercano y personal al niño ya que las docentes compartía mucho tiempo con el mismo pequeño grupo de alumnos

*“...la metodología también porque el trabajo que se hacía era muy personalizado dentro de las aulas, casi que se conocía el proceso individual de los chicos. Los profesores lograban casi una enseñanza personalizada, y todavía lo logran. Y el SAT daba para que el proceso fuera casi individualizado*

---

<sup>276</sup> Ibid

<sup>277</sup> Ibid

*Y había que seguir creciendo, al séptimo, octavo, noveno así, llegamos al 2001 al grado once que fue nuestra primera promoción.*”<sup>278</sup>

- El maestro como tutor y acompañante del proceso cognitivo de los estudiantes

El SAT concibe al maestro como un facilitador, un acompañante del proceso cognitivo del alumno. Deja atrás la idea del maestro que sabe y el estudiante un elemento pasivo, solo receptor. El SAT se distancia de la pedagogía tradicional para articularse a la pedagogía Activa:

*“En el SAT hay un tutor que trabaja casi toda la áreas. No se llamaba director del grupo, tiene una filosofía: es el acompañante del aprendizaje, no es el que enseña todo.”*<sup>279</sup>

*“Pues simplemente es ver que en el sistema de aprendizaje tutorial el maestro viene siendo eso como un tutor, como un soporte, no es simplemente el protagonista y el que hace todo, sino es un soporte para los estudiantes y ellos mismos empiezan a investigar, a buscar, crear, proponer, argumentar muchas cosas; entonces los niños tienen como más acceso a la información, a inquietarse, a conocer, a preguntar.”*<sup>280</sup>

- La capacitación y formación de maestros

Este es otro elemento del SAT de alta recordación por parte de los maestros, recuerdos relacionados con tiempos, lugares y metas de ésta cualificación.

*“Muchos de nosotros estuvimos en Cali en la capacitación inicial, una semana Se trabajaba delicioso... seguimos convencidos que hubo muchas cosas favorables del SAT.”*<sup>281</sup>

*“Para el SAT también tuvimos una capacitación con la fundación FUNDAEC que eran la entidad contratada por la Secretaría de Educación. Entonces recibíamos esa capacitación en enero, junio y diciembre. Eran muy intensas esas capacitaciones y se hacían acá, ellos se desplazaban para acá. Ahí nos capacitaban a todos desde primaria hasta secundaria. Se trataba de articular todo el currículo desde preescolar hasta 11”*

*“Nosotros recibimos las capacitaciones en Torca, en vacaciones, semanas completas, todo el día, muchos sábados. Fue bien intensivo porque era algo que ya se había programado, que tocaba sacarlo adelante y nos tocaba tomar las capacitaciones, rápido e seguidas porque era gente que venía de fuera de*

---

<sup>278</sup> Ibid

<sup>279</sup> Ibid

<sup>280</sup> SEPÚLVEDA, op cit

<sup>281</sup> Ibid

*Bogotá, y los hoteles y todo era muy costoso para ellos, entonces no podíamos decir vamos una vez a la semana o dos sino que nos concentrábamos en esas capacitaciones. Yo creo que estuvimos dos años más o menos, que yo me acuerde, pero de todas formas ellos siguieron un acompañamiento frecuente con nosotros,*<sup>282</sup>

Los maestros valoran y recuerdan al SAT gracias el acompañamiento juicioso dentro de la escuela a las actividades escolares, a la cotidianidad, sus retos y dificultades. FUNDAEC se articuló al deseos de los maestros de Torca de hacer coincidir las dos metodologías SAT y Escuela Nueva y tuvo la capacidad de ser flexible para que en conjunto con los maestros, adecuara su propuesta. Esto es indicador del reconocimiento de que los maestros son sujetos conocedores y sabedores de pedagogía.

- La relación entre el cuidado al medio ambiente y la producción

Por otra parte el SAT se proponía fortalecer la relación escuela comunidad a través del desarrollo, en los estudiantes, de capacidades de servicio a la comunidad, participación, democracia, valores, preocupación por el entorno y la producción local. Esta meta que tiene una alta connotación y relación con el entorno rural, que está articulado al trabajo directo con la granja y sus líneas de trabajo, queda fuertemente atado a la memoria de los maestros. Así lo recuerda una docente entrevistada, que a manera de síntesis reconoce los logros del sistema en éste aspecto

*“ el sistema de aprendizaje tutorial nos dio unas capacitaciones muy enriquecedoras para nosotros, aprender a valorar , a sentir, a ver la importancia del medio ambiente, de cómo producir con una granja tan pequeña, porque en realidad era pequeña. Sin embargo , pudimos producir muchas cosas, como , hortalizas, aromáticas, plantas medicinales, conejos, patos.”*<sup>283</sup>

- Desarrollo de pocos temas pero con profundidad

El sistema, también mostró algunas dificultades así recordadas por los maestros.”*De pronto por presentación se empezaron a presentar problemas porque la filosofía del SAT era desarrollar un tema pero desarrollarlo bien. No cantidad, sino profundidad.*<sup>284</sup>

Era un problema porque implicaba del maestro capacidad para seleccionar muy bien los temas y un reto para él y el alumno en la profundización de los mismos. Por otra parte, la presión de las pruebas externas a los alumnos como el ICFES empezaba a preocupar a los maestros así como las ideas sobre la importancia de abarcar más temáticas.

*“Entonces, traía poquitos temas y cuando llegaron los demás profesores se dieron cuenta que traía falencias en los contenidos, que iban a preguntar cosas en algunas pruebas y los chicos no tenían el conocimiento. Entonces dijeron*

---

<sup>282</sup> Ibid

<sup>283</sup> SEPÚLVEDA, Op cit

<sup>284</sup> ENTREVISTA COLECTIVA, Op cit

*como así. Hubo que empezar a cambiar ciertas estructuras del SAT. Se presentaron conflictos de tipo personal, y profesional. Se cogió cierta animadversión al SAT pero creo que fue más por los conflictos con la rectora que por el mismo sistema, porque el sistema tiene muchas fortalezas y muchas virtudes.*"<sup>285</sup>

#### 4.8.3.3.2 Las nuevas condiciones. Crisis y replanteamientos

Varias situaciones confluyeron para que en la escuela se tuviera que replantear el SAT como metodología central del bachillerato y empezara a trabajar con las áreas fundamentales como la ley general de educación lo estipula.

- Llegada masiva de estudiantes

La novedosa propuesta pedagógica, el buen nombre de Torca, la ubicación estratégica de la escuela en medio de la naturaleza atrajo más niños En ese entonces la matrícula se hacía en las mismos colegios. A esa etapa corresponde los siguientes comentarios de docentes

*"Posteriormente, como comenzó a aumentar la cantidad de niños y ya no teníamos que ir a buscar niños. Recuerdo que hacían fila es de las cuatro de la mañana y desde el día anterior hacían fila aquí afuera para los cupos"*<sup>286</sup>

*"En esa época, empezamos con sexto no habían bachilleres todavía. La primera promoción salió en el 2001. Empezamos con 30 chicos en sexto y en el siguiente año en séptimo bajó inclusive hasta 23. Pero en séptimo había muchos chicos, empezaron a llegar, a llegar y a llegar"*<sup>287</sup>

---

<sup>285</sup> Ibid

<sup>286</sup> ENTREVISTA COLECTIVA, Op cit

<sup>287</sup> ENTREVISTA COLECTIVA, Op cit





Primera ruta 1998

Esas relaciones de número y características de los nuevos alumnos puso en aprietos la forma de trabajo académico que se regía por los principios metodológicos del SAT

*“ Entonces, se comenzó a transformar la filosofía del SAT que eran de 25 a 30 chicos máximo, porque era personalizada. Entonces ya eran 40 niños dentro de salones construidos para 30”<sup>288</sup>*

- Características de los nuevos estudiantes.

Los chicos que llegan no son solo de la vereda. La mayoría venía de diversos los barrios de Bogotá cercanos a la vereda. Eran chicos ciudadanos que transformaron inevitablemente las relaciones en la escuela

*“ Cuando llegué en el año 96 había 120 estudiantes. 120 o 160 no me acuerdo bien Era un solo curso de bachillerato porque no había sino hasta sexto.. De los niños unos poquitos eran de los barrios y la mayoría de la vereda. Pero los que venían de los barrios, eran terriblemente conflictivos. Después empezaron a llegar ruta de buses, buseticas de todos los lados. Y después fue al contrario, poquitos niños de la vereda y muchos niños de los barrios. La cantidad de estudiantes se triplicó en seis años”<sup>289</sup>*

*“ Después viene una apertura en cuanto a cantidad de niños porque ponen rutas, que el paradero era allí. Llegaron ruta de buses, buseticas de todos los*

<sup>288</sup> ENTREVISTA COLECTIVA, Op cit

<sup>289</sup> ENTREVISTA COLECTIVA, Op cit

*lados. Porque primero eran, poquitos niños de la vereda y muchos niños de los barrios y luego al contrario. Entonces, eso hizo que muchos niños de Bogotá, que muchos niños de los barrios se vinieran e incluso cuadraron para que una ruta llegara aquí a las siete. Entonces eso fue para nosotros un conflicto la unión de esos dos caracteres. Porque los unos eran niños muy pasivos mientras los otros eran muy terribles. Mientras los unos dejaban sus oncecitas y su platica, donde siempre las habían dejado, los otros las desaparecían...así, llegamos al 2001 al grado once que fue nuestra primera promoción.”<sup>290</sup>*

- El conflicto y galardón a la excelencia



Otro factor clave que contribuyó al cambio del SAT hacia las áreas fundamentales fue el conflicto entre los maestros y la comunidad con la otrora propositiva directora. Empiezan a chocar dos visiones diferentes de escuela, concepciones de autoridad, puntos de vista y actuaciones sobre la democracia. Así lo recuerda alguna docente

*“Volviendo a porque la ruptura con el SAT es que durante esos cinco años hubo una ruptura muy fuerte entre la parte pedagógica y la parte administrativa. Casi que había una en contra de la otra.. En ese momento la administración estaba muy de acuerdo con la planeación estratégica de logros y dificultades, lo cual no cabía dentro del proceso pedagógico del SAT. Es decir en la práctica había una ruptura casi que antagónicas. Además, que la*

<sup>290</sup> ENTREVISTA COLECTIVA, Op cit

*administración se manejaba un sistema autoritario mientras que la parte pedagógica se trabajaba la participación, la igualdad, la construcción colectiva. Yo creo que en el fondo eso influyó muchísimo..*<sup>291</sup>

En medio del conflicto y las contradicciones entre la administración escolar y los maestros, Torca es premiado con el Galardón. El premio para la escuela logró reconocimiento, valoración, respeto a su PEI desde afuera ... aspectos que no se vivencian en su interior.

*“ Internamente esto fue un peso negativo que todo el mundo nos tuviera como los mejores. Casi que cuando ganamos el galardón, para nosotros ganamos un peso porque empoderó más a la administración, a la rectoría. Para nosotros no hubo reconocimiento, éramos los pelagatos, los carga ladrillos que teníamos que hacer caso en todo. No tenían ninguna valoración a pesar de que la labor la hicimos nosotros. El galardón lo hicimos nosotros. Mejor PEI de Bogotá, mejor no sé que. A toda hora recibíamos aplausos, bravos. Pero imagínese, que de los 50 millones que recibimos del galardón que era para la institución, no nos dieron ni un tinto. Nuestro premio fue un reloj que controlaba el último segundo de cada hora de clase. Nos controlaba la entrada, la salida. Y unos parlantes por los que nos llamaban: vayan a rectoría... O sea, eso lastimó mucho.”*<sup>292</sup>

El manejo administrativo trocó en obligatoriedad, deber, yugo, lo que antes se realizaba por compromiso , participación desinteresada, conciencia. Así también lo vivió la comunidad, los padres de familia que vieron cercenado su derecho a pertenecer a la escuela. Don Manuel Gómez lo recuerda

*“... entonces, ahí vinieron ciertos problemas, y los profesores no la iban mucho con ella, porque ella era lo que mandaba. Los profesores no tenían voz ni voto y los padres de familia no tenían autoridad para entrar un sábado o un domingo al colegio, en cambio ella sí podía entrar cualquier cantidad de gente, hacer sus fiestas y asados en el colegio”*<sup>293</sup>

Los representantes de la comunidad y padres de familia sufrieron por diferentes motivos el cambio actitudinal de la dirección escolar. Ya no en cuanto a la relación laboral sino en cuanto al derecho a la permanencia en la escuela en la vereda, de sus hijos Así lo relata Don Abel Herrera

*“Doña Sonia, como directora, se porto un tiempo muy bien, echada pa delante Pero de pronto empiezan a coger fuercecita, y a cambiar sus ideas Un día me dijo don Abel aquí sus hijos no estudian más, porque hay uno que es muérgano Dije y yo que culpa tengo, toca educarlo. Para eso es que se pone aquí pa educarlo y si no para que están ustedes, yo creo que el gobierno le paga es para eso. Yo fui muy amigo de ella, pero muchísimo, amiguísimo, yo hice una vez un fiestonon aquí( señala su casa) y aquí estuvieron con el marido,*

---

<sup>291</sup> ENTREVISTA COLECTIVA, Op cit

<sup>292</sup> ENTREVISTA COLECTIVA, Op cit

<sup>293</sup> GOMEZ MANUEL, Op cit

*que a los poquitos días se los mataron Pero terminamos en contradicción con ella por los pelaos, por haberme suspendido al menor Ella me dijo que si quería que estudiara que lo pusiera por allá en el colegio donde se me diera la gana menos ahí, en MI colegio Cuando ella me dice esa vaina, fue como si me hubiera dado contra el mundo Le dije: llego una segunda Isabel aquí o ¿que paso? ”<sup>294</sup>*

Las contradicciones con la directora por su actitud autoritaria provocaba toda suerte de reacciones. Don Abel reaccionó acudiendo a la ley

*“entonces llegue y mandé a hacer como unas tres cartas a mi abogado, bien escritas, para que ella se diera cuenta, no que el bruto le iba a mandar por ahí cualquier pendejada. Las cartas para que le devolviera la matricula al chino, Y como ella no quiso y dijo que no, y que no llamé a mi abogado y le dije pasa esto y esto, de las cartas ni me han llegado repuestas, ni me ha llegado nada, pues ella se quedo con esos papeles Hágame un favor doctor, ya mire a ver cuanto me cobra, mándele la tutela ya. El la colocó y claro, le gané ”<sup>295</sup>*

- Salida y llegada de maestros

Entre los docentes, las reacciones no se hicieron esperar. Lo común fue irse de la Escuela, pedir traslado. Esto ocasiona una pérdida institucional. Personas que conocen, valoran y se han apropiado de todo un proceso deben buscar un ambiente menor estresante. Así lo recuerda la profesora Diana Sepúlveda

*“Por qué salí de Torca? Por la obligatoriedad de trabajar los sábados y la jornada ampliada. En la jornada ampliada tocaba trabajar hasta las tres de la tarde, trabajar sábados. Además cuadraron horarios en donde te decían tu vas a entrar de ahora en adelante, no a las siete, sino a las nueve de la mañana y cumples tus cinco horas de ahí en adelante con el objeto de cubrir todo el día. Pero qué pasa, cuando tú tienes hijos pequeños la prioridad es la familia, entonces yo dije no, yo me voy Me encanta el proyecto, me lo he gozado, he aprendido mucho, pero tristemente mi prioridad eres mi familia Entonces, no trabajo sábados, no trabajo extras porque por esa época fue cuando salió ese proyecto de trabajar la jornada ampliada, la jornada única, que pagaban bien, pero para mi no era lo que yo buscaba ”<sup>296</sup>*

El conflicto fue tan fuerte que provocó además de la salida de varios maestros, también la salida de la rectora. Esta situación trajo nuevos actores a la escuela que no conocían ni habían sido partícipes del proceso, pero que llegaban con otras ideas, experiencias y expectativas, listos para colaborar en el proceso .

---

<sup>294</sup> HERRERA, Op cit

<sup>295</sup> Ibid

<sup>296</sup> SEPÚLVEDA, op cit

*“Un poco de cambio de maestros que habían recibido la capacitación inicial.. Los que llegaron después, no tuvieron la capacitación completa o no la tuvieron Digamos esta fue una de las falencias porque ellos no tuvieron la oportunidad de esas capacitaciones También ellos se dieron cuenta que una cosa era lo que hacía el SAT y otras lo que salía de las pruebas distritales y a nivel nacional y que había muchos temas que no traía el SAT. Se empezaron a incluir las áreas fundamentales, el inglés, incluso nos inventamos educación física y las capacidades Kinestésicas que tenía que estar educación física. Pero mientras las capacidades eran cinco, las áreas fundamentales eran doce ... en el 2001 ya no aguantó más.”<sup>297</sup>*

La nueva situación , como toda crisis, trajo bondades, enriquecimiento personal.... Fue una etapa de transición a formas nuevas de abordar el trabajo pedagógico, Estas nuevas propuestas contribuyen a darle nueva cara y contenido a la propuesta del PEI de Torca

*“Nosotros nos enriquecimos como personas, primero que todo por qué ese conflicto dejó secuelas que hoy pudimos superar. Número dos nos enriquecimos pedagógicamente porque ya no estamos solamente con el SAT sino a mirar cómo nosotros podríamos visualizar otras formas pedagógicas sino casarnos solamente con el SAT Entonces desde ese punto de vista fue enriquecedor, empezamos a mirar otras opciones, a integrar, a mirar un plan de estudios en el cual pudiéramos escoger lo mejor de toda las vivencias que tuvimos y en ese proceso estamos porque no podemos decir que ya terminamos. Desde ese punto de vista yo ñdigo que es bueno y todo cambio es bueno.”<sup>298</sup>*

#### 4.8.3.3.3 Las áreas fundamentales de la Ley General de Educación

La crisis de Torca llevó a la escuela al reto de reestructurar el plan de estudios de acuerdo al artículo 23 de la ley general de educación. La directora de ese momento, Luz Marina Álvarez lo plantea entre sus metas de trabajo<sup>299</sup>. Este proceso se va adelantando con aciertos y errores.

Para lograr ésta meta las docentes desarrollan diversas estrategias que se dan de acuerdo a las habilidades, experticias e intereses de los docentes. En plan de estudios se incluyó la asignatura de agropecuarias

- Proyecto de aula

En algunos casos se evidencia cómo el docente integrar todas las asignaturas alrededor de la línea de trabajo. El docente tutor o director de grupo es el responsable de planear y

---

<sup>297</sup> ENTREVISTA COLECTIVA, op cit

<sup>298</sup> ENTREVISTA COLECTIVA, op cit

<sup>299</sup> ALVAREZ, Luz Marina. Mantener a Torca posicionada entre los mejores. En. Agrotorca No 6 Año 2002/2003 p 3

desarrollar la propuesta. Esta forma es más factible armarla en los cursos de primaria ya que hay un solo docente para el desarrollo de todas las asignaturas.

La planeación de la profesora Carolina Vargas para primer grado en éste año, denomina el proyecto “Mi granja científica”. El objetivo general es sensibilizar a los padres y niños del grado primero en el cuidado y conservación del medio ambiente. Aprovechando la línea de trabajo agricultura orgánica, la profesora plantea la articulación con cada asignatura. El siguiente cuadro, contiene una parte de la planeación.

CUADRO No 3  
Planeación grado primero. Profesora Carolina Vargas Año 2007

Agropecuarias	matemáticas	Español	Sociales	Religión	Informática	Etica y valores
Preparación de la zona (eras)	Medición del terreno	Descripción del terreno	Participación activa y constante durante el desarrollo de cada una de las actividades	Respeto por la vida	Dibujo de lo vivido en Paint	Respeto por la naturaleza

- Asignaturas en torno a lo agropecuario

Una segunda opción es que la asignaturas planee sus contenidos y estrategias, alrededor de la línea de trabajo de cada grado. Algunas asignaturas lo logran otras no dependiendo de la intensidad horaria, habilidad e interés del docente. En el siguiente aparte de la planeación de la asignatura de Expresión Artística de la profesora Geisha Cáceres de Castro para el 2004-2005 se aprecia éste esfuerzo

CUADRO No 4  
Planeación de la asignatura de Expresión artística Año 2004-2005.  
Profesora Geisha Cáceres de Castro

Grado	Línea de trabajo	Componentes del área, actividad o estrategia	Título
1-2-3 4-5	Sensibilización y cultivos en eras: semilleros y eras. Policultivos y mono cultivos. Alelopatías. Cultivos agrobiológicos-agricultura biológica, hortalizas, cereales y leguminosas	<b>Musical:</b> Canción infantil, rondas y retahílas <b>Plástico:</b> toda actividad y de aprestamiento <b>Literario:</b> obras de teatro, teatrino, relatos, cuentos, narraciones, fábulas, mitos y leyendas. <b>Cine y video:</b> documentales y películas	-La plantita, el chorrillo, el mojicón, el granito de maíz, etc -Collage y origami -Creaciones y con los productos de la siembra. José Miel, la abeja maya, bananas en piyamas. -Películas los bichos

El estudiante Monteros<sup>300</sup> señala en su testimonio cómo es que las asignaturas o áreas giran alrededor de las líneas de trabajo. Un ejemplo de la articulación de biología, música y lenguaje con la línea de trabajo del bosque

*“En biología en el bosque ha sido un trabajo muy arduo porque toca identificar todas las especies que hay de árboles y de plantas. También identificamos los microclimas. Con base en nuestras propias investigaciones y con la observación directa descubrimos los tres microclimas que tiene el bosque. En música, uno va al bosque a hacer la parte de sensibilización y relajación, entonces ahí experimentaba los sonidos con las hojas; los niños empezaban a hacer diferentes sonidos entonces iban mezclando todo eso que iba enriqueciendo la parte musical y artística .-También la parte de escritura porque sentados en el bosque, uno se inspiraba, escribía poesía y salían escritos muy lindos que iban para el periódico del colegio. Por otra parte, trabajamos con instrumentos típicos de nuestra tierra flautas, tambores, cununos, todo eso hecho con materiales de árboles, troncos . Construimos los instrumentos nosotros mismos y empezamos a trabajar con música folclórica del altiplano cundiboyacence entonces nos llamo la atención los ritmos todo eso y fue cuando empezamos a trabajar toda la parte musical, y ganamos el mejor grupo musical de Usaquén”*

#### 4.8.3.3.4 La asignatura de agropecuarias en el plan de estudios

Dentro del abanico de asignaturas del plan de estudios de Torca , está incluida la asignatura de Agropecuarias como parte de las optativas o del aspecto flexible del plan de estudios. Esta organización permite dar cuerpo al énfasis.

El objetivo de la asignatura según la planeación del 2005 es “Implementar y desarrollar proyectos de producción agrobiológica en cada una de las líneas de trabajo mediante procesos de investigación, observación, exploración y experimentación apoyándose en el uso de la tecnología y creando hábitos que generen valores para conservar el ecosistema y disminuir impactos negativos.”<sup>301</sup> Se evidencia que es en el desarrollo de la asignatura de agropecuarias en cada curso y en correspondencia con la línea de trabajo, que se materializa la producción agrobiológica

---

<sup>300</sup> ENTREVISTA para el Observatorio pedagógico del IDEP con José Alberto Monteros estudiante de décimo grado Instituto Torca, Bogotá, 3 de octubre 2005

<sup>301</sup> AREA DE AGROPECUARIAS. Planeación año 2005



Final del proyecto de avicultura Curso décimo 2004

Por otra parte, la asignatura tiene una base conceptual articulada el desarrollo sostenible y agricultura biológica. Es decir que la producción, tiene como norte el respeto al medio ambiente mediante la replicación de los procesos naturales de los ecosistemas de reciclaje de la materia orgánica así como producción limpia es decir sin sustancias químicas para el control de plagas o estimulación de la producción con el objetivo de no agotar la tierra para el goce y usufructo de las futuras generaciones.

La intensidad horaria de ésta asignatura ha fluctuado entre cinco y tres horas semanales dependiendo de las preocupaciones, desarrollos e intereses que la evaluación de los procesos pedagógicos arroje. Desde hace unos tres o cuatro años para acá, el número de horas para agropecuaria se ha mantenido en tres horas semanales, debido a la necesidad de darle más fuerza a otras asignaturas como inglés o porque se consideró la necesidad de fortalecer otras asignaturas debido a los bajos resultados ICFES preocupación que muy sentida en secundaria.

El trabajo de la asignatura es complejo, lo que requiere esfuerzo e interés por parte del estudiante, para lograr articular diferentes áreas del conocimiento y poder resolver los problemas que la línea de trabajo plantea. Esto es evidente en las palabras del alumno Monteros

*“ Se mezcla agropecuarias e informática. Consiste en sistematizar en los computadores toda la investigación que hacemos en la granja con las cabras y las ovejas, las hipótesis, variables, problemas, planteamiento del problema, Lo que nos hace falta para complementar lo bajamos de Internet y lo archivamos pero antes de eso pues obviamente lo leemos. Esos documentos son bases para*



*después guiarnos. Por ejemplo antes veíamos y creíamos que las cabras estaban bien, que no había ningún problem. Y pues no , había exceso de comida. Nos toco consultar en el computador, en sistemas, para saber cuánto alimento darles y no gastar tantos fondos del colegio. Buscamos sobre olaje , ensilaje, pues para ponerlo en la practica. Después con todo esos archivos los llevamos a la prácticas en las clases de agropecuarias que son los martes y los viernes* <sup>302</sup>

El siguiente cuadro ,hace parte del informe denominado Líneas de trabajo del 2005 de la profesora Leonor Cubides. En él se puede observar la aplicación de la contabilidad, así como la necesidad de manejar terminología técnica propia de la línea de trabajo del curso séptimo, que es cunicultura y banco de proteínas.

CUADRO No 5

SÉPTIMO 2005			
CUNICULTURA Y BANCO DE PROTEÍNAS: LEONOR CUBIDES			
DIRECTOR DE CURSO: FERNANDO RUÍZ			
FECHA	CONCEPTO	INVERSIÓN	INGRESO
Feb-14	SEMILLAS DE VICIA, CARRETÓN, AVENA Y ALFALFA	\$ 10.030	
Mar-05	COMPRA DE CONEJINA	\$ 38.500	
Mar-15	COMPRA DE PIE DE CRÍA	\$ 80.000	
Abr-07	COMPRA DE CONEJINA	\$ 38.500	
May-05	S RECIBEN 2 CONEJOS		
May-06	COMPRA DE CONEJINA	\$ 38.500	
May-26	COMPRA DE CONEJINA	\$ 38.500	
Jun-17	COMPRA DE DOS BULTOS DE CONEJINA	\$ 77.000	
Jul-04	COMPRA DE DOS BULTOS DE CONEJINA	\$ 77.000	
Ago-18	COMPRA DE DOS BULTOS DE CONEJINA	\$ 77.000	
Sep-19	VENTA DE CARNE DE CONEJO		\$ 30.000
Sep-27	COMPRA DE CONEJINA	\$ 38.500	
Nov-17	VENTA DE CONEJOS		\$ 14.000
Nov-22	VENTA DE CONEJOS		\$ 12.500
Nov-18	VENTA DE CONEJOS		\$ 8.600
Dic-01	VENTA DE CONEJOS		\$ 20.000
	TOTAL	\$ 513.530	\$ 85.100
	PÉRDIDA		\$ -428.430
	CONEJA PIE DE CRIA		\$20.000
	PERDIDA		\$-408.430

Los problemas, curiosidades, soluciones y resultados de la producción agrobiológica de la línea de trabajo con conejos, se pueden apreciar en el siguiente fragmento del mismo informe:

<sup>302</sup>MONTEROS, Op cit

“La falta de vidrios hizo que las conejas se indujeran a aparearse por parte de niños que querían ver el proceso de reproducción sin que se tomaran datos de gestación, lo cual produjo la pérdida de las cinco camadas con un total de 16 gazapos. Posteriormente se aparearon las conejas con el control correspondiente, pero hacían falta las gazaperas. Los estudiantes trajeron guacales y trataron de arreglarlos, pero quedaron huecos tanto en las gazaperas como en las jaulas y se produjo la caída de los gazapos al piso produciéndose una muerte por frío. Posteriormente se encontraron dos camadas nuevas con conejos mutilados, un zootecnista hermano de una profesora de la tarde, afirmó que podían ser depredadores como ratas, ratones o gatos que se entraban a través de las ventanas y les mutilaban las patas y las orejas. Muy propio de los gatos. Por esos días también se observó la presencia de gatos en el colegio.”<sup>303</sup>

#### 4.8.3.3.5 La formación en valores alrededor de lo medio ambiental.

El eje de formación en el PEI, tiene un segundo aspecto lo axiológico. Por los docentes de Torca es muy importante la formación en valores. La profesora Leonor Cubides lo afirma:

*“ El Principal objetivo con el que iniciamos: acceder al conocimiento y a una formación integral del estudiante donde pueda enriquecer el campo pero pueda enriquecerse a si mismo como persona y ser humano.”*<sup>304</sup>

Sin embargo, en Torca ésta dimensión en la formación axiológica, en los valores, adquiere un significado adicional: lo medio ambiental, la relación con el entorno, el cuidado del planeta, la responsabilidad que todos tenemos de conservar los recursos. Así lo expresa la misma docente

*“Nosotros dentro de la utopía que manejamos, igual sigue siendo utopía, es que cada una de las personas que pase por acá independientemente de la carrera que escoja lleve esa semilla del cuidado del medio ambiente. Que se de cuenta de que podemos mantener nuestro ecosistema, mantener nuestra tierra y no seguirla destruyendo ...Para mi no es tan importante de que todo el mundo tenga que ser zootecnista, veterinario, no. Es que lleve esa semilla del cuidado del medio ambiente, de producción sostenible de nuestra tierra, del cuidado de los ecosistemas... de cómo producir alimentos sin contaminantes ni tóxicos. Ese es el mensaje del currículo”*<sup>305</sup>

---

<sup>303</sup> Ibid

<sup>304</sup> CUBIDES, Op cit

<sup>305</sup> Ibid

#### 4.8.3.3.6 La investigación

Otro eje clave, novedoso y ambicioso es el relacionado con la investigación. El PEI plantea que cada línea de trabajo debe estar relacionada o generar una líneas de investigación. Este reto abordado con estudiantes de preescolar hasta bachillerato en Torca, impacta a quienes así lo valoran . Una docente relata su asombro cuando llegó a Torca

*“Otra cosa que me parece importante eran los planteamientos a nivel de investigación. Yo, en esa época, tenía estudiantes de segundo , tercer y hasta octavo semestre de universidad que tenían miles de dificultades para el planteamiento de un problema Mientras que cuando yo llegué a Torca encontré niños de tercero, cuarto de primaria que planteaba problemas , daban explicación con sus formas de expresarse, daban cuenta de todo el proceso de observación ”<sup>306</sup>*

Como se puede observar en el siguiente cuadro fragmento del informe de las líneas de trabajo de la profesora Leonor Cubides del 2005<sup>307</sup>, cada grado y líneas de trabajo genera unas preguntas de investigación que surgen de los intereses de los niños.

CUADRO No 6  
INFORME LINEAS DE TRABAJO 2005 Profesora Leonor Cubides

GRADO	LINEA DE TRABAJO	LINEA DE INVESTIGACION	MEDIO AMBIENTE
6	BOSQUE Y RUTA ECOLOGIA	Que hojas del bosque producen sonidos? Cuales son las características de los hongos y que clases existen en el bosque de Torca ? Los caracoles sobreviven sin concha?	Importancia del bosque en la producción de agua y oxígeno. Deterioro de los bosques. Importancia del bosque nativo secundario en los cerros orientales.
7	CUNICULTURA	Cómo afecta la seguridad de la conejera y la falta de infraestructura adecuada la producción de carne de conejos?	Utilización de banco de proteínas para disminuir costos de alimentación. Aumento de proteínas en la dieta alimenticia
8	AVICULTURA	Como perjudica la producción de huevos el suministro continuo de Agua a las Gallinas del Instituto Torca?  Como afecta la falta de	Alimentación de las gallinas con desperdicios para contribuir al buen manejo de los residuos sólidos.

<sup>306</sup> ENTREVISTA COLECTIVA, Op cit

<sup>307</sup> CUBIDES, op cit

		seguridad en el galpón la producción de huevos de las gallinas en el Instituto Torca?	Alimentación de las gallinas con microorganismos producidos en el compost de conejaza.
9	AROMATICAS Y ABONOS ORGANICOS	Que abono orgánico es mas eficiente en la producción de plantas aromáticas y medicinales? Cual es el sustrato mas eficiente, para la producción de lombricompost?	Manejo de residuos sólidos, elaboración de biopreparados para mejorar la microflora y micro fauna del suelo y equilibrar los procesos de producción orgánica.

Para ser resueltas esas preguntas se diseñan los experimentos necesarios, se plantean hipótesis, se hace observación activa, recolección y convalidación de datos. Se sigue el modelo de investigación científica de las ciencias naturales. Así se nota en el siguiente fragmento del mismo informe relacionado con el curso noveno de la línea de trabajo aromáticas y abonos orgánicos “En la parte de lombricompost se pudo desarrollar un modelo investigativo con cuatro variables de residuos sólidos de la granja a saber: gallinaza, conejaza, boñiga y residuos domésticos; con plástico para mejorar la temperatura y agilizar el proceso de descomposición. Se obtuvo como resultado que entre las variables con mas eficiencia en obtención de compost y cantidad de lombrices está la boñiga y los residuos caseros, seguida de la conejaza y por ultimo la gallinaza que alcanzó un mínimo de descomposición, y muy pocas lombrices. Al parecer emigraron por acidez de la muestra. Falta comprobar.”<sup>308</sup>

El siguiente aparte del mismo informe permiten apreciar cómo cualquier situación o circunstancia, por adversa que sea, es susceptible de ser aprovechada para la investigación: “Las condiciones deplorables de la infraestructura de la conejera como falta de vidrios que facilitaban la entrada de personas y depredadores; falta de comederos y bebederos; falta de gazaperas; jaulas deterioradas, impidieron obtener resultados óptimos de producción. Sin embargo, fue una oportunidad para desarrollar los procesos de investigación, donde se podían observar fenómenos, detectar problemas, lanzar hipótesis, realizar experimentaciones, medir las variables, controlarlas, sistematizar la información, presentar resultados, sacar conclusiones, proponer cambios... Los estudiantes observaron todos los problemas que se les iban presentando, tomando nota en la bitácora y utilizándolos para el proyecto de investigación. Se realizaron diseños experimentales, entre los que se cuentan trampas para detectar la forma como ingresaban los estudiantes y los depredadores a la conejera También diseñaron turnos de cuidado en la mañana..... Estudiantes de primaria y la tarde fueron descubiertos en los procesos de investigación, que se entraban por las ventanas y los tocaban (a los gazapos), los alzaban produciendo estrés en las madres que los aborrecía y les mutilaban las orejas y las patas.”<sup>309</sup>

<sup>308</sup> Ibid

<sup>309</sup> CUBIDES, op cit

El estudiante Daniel Monteros que cursaba décimo en el año 2005, evidencia la materialización de la investigación en el trabajo pedagógico con las siguientes palabras

*“ En el bosque trabajamos haciendo procesos de investigación. Decidimos hacer algo muy chévere: hicimos un corral en el bosque llevamos las gallinas y trabajamos una hipótesis: ver cuáles gallinas tenían mejor producción de huevos si las de galpón o las del bosque. Nos dimos cuenta que daban mas las del galpón porque el cuidado era distinto, el factor ambiental , la humedad, el suelo y todas esas cosas influyen para que la gallina ponga bastantes o poquitos huevos. Nosotros creíamos que todos los nutrientes que tenia el suelo iban a hacer que la gallina tuviera mejor calidad en el huevo, mas rojita la yema. Pero nos dimos cuenta que no, ya que el concentrado y los desechos orgánicos que les hacíamos en las pilas de compost le daba mas nutrientes a ellas para que los huevos fueran de mayor calidad que los del bosque.”<sup>310</sup>*



Sustentación de la línea de trabajo de hortalizas Curso Quinto 2006

#### 4.8.3.4 Orientación y fomento de la continuidad de estudios superiores de sus egresados: una fortaleza de Torca

Los maestros y la comunidad de Torca evidencian cómo el trabajo pedagógico estimula y permite que varios de sus egresados se interesen por continuar sus estudios superiores

*“ Han pasado muchos estudiantes a las universidades Por ejemplo a la Nacional en el 2001, pasaron tres estudiantes. En el siguiente año pasaron dos. Por ejemplo Oscar está en la UDCA. Tenemos alumnos becados, si obviamente*

---

<sup>310</sup> Ibid

*no es el 100% pero ojalá fuera el 100%. Pero una característica de los chicos de acá es que salen con muchas ganas de seguir estudiando, ya sea en áreas afines a lo agropecuario o en otras carreras, pero lo cierto es que muchos continúan su proceso educativo Salen con la idea de servir a la sociedad pero también de ubicarse laboralmente y seguir progresando en la vida”<sup>311</sup>.*

Para los maestros el que los alumnos escojan en sus estudios superiores algo relacionado con lo agropecuario es una evidencia de la huella que el colegio, con su enfoque de educación rural, ha dejado en ellos.

*“ En la primera promoción claro que ninguno se inclinó por esto . El segundo año hubo mas, ya tres, cuatro En el tercero mas y en este momento hay 15 en la UDCA que estudian carreras afines y son excelentes estudiantes, los mismos profesores lo dicen”<sup>312</sup>*

Otra maestra tiene un ángulo de valoración diferente. reconoce que lo medio ambiental es transversal a todas las disciplinas, carrera y profesiones . Con esa claridad cree que Torca tiene deja en sus alumnos una semilla, un terreno cultivado sobre el valor del cuidado del medio ambiente

*“Independientemente de que el alumno sea ingeniero, astrónomo, que sea lo que quiera, de todas maneras el campo y el medio también necesita de economistas, necesita de abogados para que lo defiendan, necesita de ingenieros Para mí no es tan importante que todo el mundo tenga que ser zootecnista, veterinario. Lo importante es que cada alumno lleve esa semilla del cuidado del medio ambiente y de la producción sostenible de nuestra tierra.”<sup>313</sup>*

Sin embargo, Torca no se queda ahí, tiene la ambición de formalizar un proyecto que articule la media con la educación Superior para brindar continuidad en cadena de formación en Educación superior a sus egresados. Han venido en la búsqueda de tal meta no sin escollos. Así queda consignado en un acta de una reunión efectuada en mayo 2006, entre representantes de la comunidad educativa de Torca y de la Secretaría de Educación: “La profesora Leonor Cubides informa sobre el proyecto de la articulación de Media entre Torca y UDCA que desafortunadamente no ha contado con el apoyo de la empresa privada ni de la Secretaría de Educación.”<sup>314</sup>

#### 4.8.3.5 Políticas para las escuelas rurales de Bogotá: una necesidad sentida en Torca

En un artículo denominado “A la educación rural también le toca”<sup>315</sup> el autor, de Miguel Pardo, afirma que “ durante dos años, las comunidades educativas de las instituciones

---

<sup>311</sup> ENTREVISTA COLECTIVA, op cit

<sup>312</sup> CUBIDES, op cit

<sup>313</sup> ENTREVISTA COLECTIVA, op cit

<sup>314</sup> ACTA No 1 reunión mayo 9 de 2006

<sup>315</sup> PARDO, Miguel . A la educación rural también le toca. En: Educador Distrital. Diciembre –enero 2006 p

rurales, han consignado en varios estudios y en el Foro Educativo Distrital de 2005, sus conclusiones sobre lo que consideran las características propias de la educación rural; a la vez que han sistematizando sus experiencias, precisado sus dificultades y elaborado sus propuestas.” Este interés ha sido puesto en consideración ante la Administración Distrital por “ un persistente grupo de rectores, coordinadores, y docentes de las localidades de Usme, Ciudad Bolívar, **Usaquén**, Chapinero, Santa Fe y Sumapaz.” El propósito de todas éstas reuniones, es definir políticas que garanticen la existencia de educación rural en la capital . Los aspectos para el debate, son tres: Definición de los conceptos de educación rural y área rural, el fortalecimiento de la Educación Rural y la definición de una normatividad Distrital que apoye la existencia y la viabilidad de la educación rural.

El fortalecimiento de la educación rural, en Torca pasa por la toma de decisiones políticas en torno a:

#### 4.8.3.5.1. Planta física y de mantenimiento de la escuela

Los docentes de Torca y su último rector, Francisco Castillo, han señalado las repercusiones que el POT ha tenido en la escuela específicamente en los problemas relacionados con mantenimiento y adecuación de la escuela. Para ello han adelantado varias gestiones , cartas, reuniones en busca de resolver ese escollo. Ejemplo de esos esfuerzos quedan plasmados es el siguiente aparte de un acta de la reunión efectuada entre miembros de la comunidad educativa, y representantes de la Secretaría de Educación en mayo de 2006. Torca solicita a la Secretaría sus oficios en el sentido de que busque la posibilidad de“ que la dos fanegadas de tierra que han tenido uso institucional sean excluidas de la reserva forestal que cobija a Torca y por la que no se puede hacer ningún tipo de adecuación”<sup>316</sup>

#### 4.8.3.5.2 Abastecimiento de agua

Los problemas de abastecimiento de agua, tienen una larga trayectoria. Don Manuel Gómez padre de familia y representante de los padres ante el Consejo Directivo , señala el papel que le corresponde a la Secretaría de Educación y otras instituciones en el apoyo al colegio para resolver ésta situación

*” Por parte de la Secretaria de Educación, y del gobierno, no tenemos apoyo. Ya se ha mandado cartas a la CAR, al DAMA, a la alcaldía. Ellos lo que hacen es botarse la pelota: que eso le corresponde al DAMA dice la CAR y el DAMA dice que a la CAR, y la alcaldía que la personería... Lo único que sé, es que en cierta forma es como imposible que el acueducto nos ponga agua, porque el DAMA y La CAR no dejan, porque esto es reserva forestal y punto ”*<sup>317</sup>

Don Manuel no está dispuesto a que el problema de agua sea el motivo de cierre de la escuela

---

<sup>316</sup> Acta NO 1 reunión mayo 9 de 2006

<sup>317</sup> GOMEZ, MANUEL. Op cit

*“dejar que nos cierren el instituto, que por falta del agua, es una disculpa. No, nosotros no debemos de permitir eso, nosotros estamos en un sector privilegiado y tenemos una muy buena escuela”<sup>318</sup>*

#### 4.8.3.5.3. Inestabilidad en las directivas docentes

Los cambios permanentes de directivos docentes se vienen viviendo desde el 2003, lo cual impide que los directivos docentes se empapen y se apropien de los problemas del colegio. Así lo reconocen tanto docentes como miembros de la comunidad respectivamente. Cada uno desde una perspectiva diferente.

*“porque ya han pasado tanto rectores que hasta perdí la cuenta y coordinadores ya ni mi acuerdo cuántos han pasado. Nosotros seguimos funcionando porque somos personas muy comprometidas y responsables con nuestro trabajo”<sup>319</sup>*

*“Lo que ha pasado es que, han hecho tantos cambios que...los rectores que han venido, han dicho que la prioridad de la población para el instituto Torca son los torquinos. Nosotros siempre hemos peñado con eso. Pero no sé si es la Secretaría de Educación o el mismo rector que no le ponen pilas a eso, entonces, a los chicos de Torca los mandan para la Patagonia y los de la Patagonia los mandan para Torca y usted sabe cual es el camello para trasladar un chico de allá para acá”<sup>320</sup>*

La transitoriedad de administraciones también afecta el manejo de dineros y recursos. Una docente lo puntualiza:

*“Pasó el boom, pasó el florecimiento, ya pasó la edad de oro, y ahora con tanta cosa de cambio en la administración, los cambios de rectores...Aunque nosotros seguimos trabajando, esto ha sido una predica al zapato, porque la aprobación de procesos y proyectos no depende de nosotros, la facilidad para los manejos de los dineros no depende nosotros, entonces siempre nos ha tocado como durito.”<sup>321</sup>*

#### 4.8.3.5.4 Fusión institucional y asuntos académicos

Torca se va a ver afectada por la última decisión de la Secretaría que es la de fusionarla con uno de los colegios Nuevos: Saludcoop norte. El impacto de ésta unión por decreto, aun no se observa. Es necesario que Torca aprenda de las experiencias sufridas por todas las

---

<sup>318</sup> Ibid

<sup>319</sup> ENTREVISTA COLECTIVA, op cit

<sup>320</sup> HERRERA, op cit

<sup>321</sup> ENTREVISTA COLECTIVA, op cit



instituciones fusionadas, que comprenda que la fusión es una política de racionalización del recurso humano y de homogenización. La nueva administración Institucional tiene un reto y una tarea: reconocer los valores y bondades de la propuesta pedagógica de Torca para fortalecerla y respetarla. Y a los maestros de Torca que la han construido y mantenido, que saben de su virtudes, su tarea es defenderla ahora más que nunca. Ya se han enfrentado a grandes dificultades. Este es el nuevo reto. El siguiente testimonio da cuenta del valor de su propuesta académica, que estimula ,convoca, y aglutina a docentes antiguos y nuevos

*“En este momento, por ejemplo, mantenemos la identidad a nivel local, a nivel Distrital, ya que seguimos siendo agrícolas. Que ha sido duro mantenerlo, pero seguimos en la lucha ... muchas de las personas que están aquí, que llegaron en ceros, que no estaban convencidas del cuento, hoy en día están interesadas y me ha mucha alegría ver que hoy están interesadas en mantener la institución : dicen que cuidado con los arbolitos, que cuidado con las plantitas. En estos momentos mis compañeros están completamente identificados, porque hay sentido de pertenencia ”<sup>322</sup>*

Los padres de familia tiene claro el valor de la propuesta pedagógica y por eso la han apoyado como las contundentes palabras de Don Manuel lo confirman.

*“Lo tenemos todo, tenemos la granja. De dos o tres años para acá que, la Secretaría de Educación dijo que para los niños de primaria no se les cobraba matrícula, entonces esa plata tenía que ser reembolsada. Nosotros por medio de la asociación, y hablando con los directivos y con los docentes, firmamos una carta de que esa plata la donábamos al Instituto, para mejoras de la granja, para lo que se necesitara, y se han hecho hartas cosas, por medio de nosotros. ”<sup>323</sup>*

#### 4.8.3.5.5 Educación rural para los docentes de Torca

Los docentes en Torca han participado en los debates y mesas de trabajo que abordan ésta tarea; saben que son una escuela rural que brinda educación rural por unas específicas características que el siguiente testimonio de una docente enfatiza :

*“El año pasado en las mesas de trabajo, estuvimos en la mesa de ruralidad del distrito. Se conceptualizó mucho sobre qué significa ser rurales. Se suponía que ser rurales y educación rural era para los campesinos es decir de quién sustenta su economía de la tierra. En cuanto a lo que significa educación rural, nosotros somos rurales primero por el currículo, por el énfasis y porque destacamos que de alguna manera nuestro país es agroindustrial. Más agrícola que industrial. ”<sup>324</sup>*

---

<sup>322</sup> Ibid

<sup>323</sup> GOMEZ, MANUEL, op cit

<sup>324</sup> ENTREVISTA COLECTIVA, op cit

#### 4.8.3.5.6 Ruralidad

Es necesario profundizar en la conceptualización de lo que se entiende por rural. Para ello Diego Palacios, Master en Sociología, y Profesor Titular de Sociología Rural en la Facultad de Ciencias Sociales y en la Facultad de Agronomía, Universidad de la República, de Uruguay da luces en varios aspectos

- Características de ruralidad

“La mayor parte de los esfuerzos por definir la **ruralidad** provienen de los sociólogos rurales preocupados por recortar y precisar las particularidades de su objeto de estudio. En general, la mayor parte de ellos son tributarios de una temprana clasificación que elaboraran Sorokin y Zimmermann (1929). Solari (1958) la retoma en su obra Sociología Rural Nacional, y la adapta a las condiciones del Uruguay. La **ruralidad** es definida por oposición a lo urbano sobre la base de nueve categorías.

1. La ocupación: "...la sociedad rural está compuesta por individuos activamente alistados en una actividad agrícola como explotación y cultivo de plantas y animales..."

2. Las diferencias ambientales: "...el habitante rural está mucho más expuesto a las condiciones del medio físico y a las variaciones de esas condiciones y en un contacto mucho más estrecho con la naturaleza..." . El trabajador rural no controla las fuerzas de la naturaleza, y debe más bien adaptarse a ellas.

3. Las comunidades agrícolas son de volumen reducido: cuanto mayor sea el volumen de la comunidad, menos cantidad de gente estará vinculada a las tareas rurales.

4. La densidad de población en el medio rural es baja como consecuencia de la ocupación extensiva del territorio que hacen las actividades productivas rurales.

5. Las comunidades rurales son más homogéneas en sus características psicosociales que las comunidades urbanas.

6. La movilidad social es menor en el campo que en la ciudad.

7. Las diferencias entre los estratos sociales en el medio rural son menores que en el medio urbano.

8. La frecuencia en la interacción social es menor en el campo que en la ciudad.

9. Las comunidades rurales tienen mayor solidaridad social que las urbanas. Estudios y autores posteriores han cuestionado seriamente algunas de estas características. Hoy sabemos que las distancias entre los estratos sociales (al menos en el campo de América Latina) son tantas o aún mayores que en las sociedades urbanas. La solidaridad interna en las comunidades rurales también se ha cuestionado a partir de la comprensión de que éstas están tensionadas y cruzadas por antagonismos de grupos, de familias y de interés.

Mas aún, estudios de pequeñas comunidades en el contexto de grandes ciudades han encontrado fuertes lazos de solidaridad interna.<sup>325</sup>

Piñeiro cita a Howard Newby (1983), para quien " las sociedades rurales pueden ser definidas como las que existen ...en localidades geográficas donde el tamaño y la densidad de población sean relativamente pequeños..." Luego aporta otra clasificación sobre lo rural desde los conceptos de García Sanz (1997) " en realidad son tres las características que se deberían tomar en cuenta para definir la ruralidad: a) la cuestión demográfica, es decir del volumen y la densidad de población; b) la cuestión de la actividad (el trabajo) de la población rural; c) la cuestión de la cultura rural."<sup>326</sup>

- Población rural y actividad económica

Piñeiros ,parte de una tajante afirmación :existe una ruptura de los rural y lo agrícola. A partir de ello, abordar elementos de lo que sería una zona rural de acuerdo a la población económicamente activa

"Como lo hace notar García Sanz (1997), hasta no hace mucho tiempo lo rural coincidía con lo agrícola. Hoy es preciso reconocer que ha habido una ruptura entre lo rural y lo agrícola. En efecto, si se entiende por población activa rural a aquella que reside en forma dispersa o en pequeñas localidades (por ejemplo de menos de 2.000 habitantes) y trabaja en actividades agrícolas, y por actividades agrícolas a aquellas que resultan de una principal relación con la naturaleza (Rama I), es posible distinguir con cuatro categorías lo que antes eran sólo dos, según el siguiente cuadro:

---

<sup>325</sup> Ibid

<sup>326</sup> Ibid

CUADRO No 7

Población Económicamente Activa (PEA) según residencia y rama de ocupación

	<b>Rama I</b>	<b>Demás Ramas</b>
Residencia Rural	a. Trabajadores con residencia rural empleados en tareas agrícolas	b. Trabajadores con residencia rural empleados en servicios, comercio, industria, etc.
Residencia Urbana	c. Trabajadores con residencia urbana y empleos agrícolas "Boias frias", trabajadores volantes, trabajadores zafrales, etc.	d. Trabajadores con residencia urbana empleados en actividades no agrícolas.

La particularidad de esta situación consiste en que las categorías empleadas por los censos no son capaces de captar esta **nueva** situación. Se complejiza entonces el concepto de **ruralidad**. Si por población rural se entiende aquella que reside en áreas categorizadas como rurales (áreas de baja densidad de población), entonces es preciso sumar la población de las celdas a y b. Si en cambio se entendiese como aquella que trabaja vinculada a tareas agrícolas independientemente de la residencia, es preciso sumar la población de las celdas a y c. Finalmente, si tal como era antes se quisiese definir como población rural sólo a aquella que reside en el medio rural y trabaja en tareas agrícolas, entonces se debe considerar únicamente a la población de la celda a. Sin embargo, este criterio tan restrictivo explica mal la situación actual de la población rural. A nuestro juicio cualquier explicación sobre la población rural hoy debe partir de la existencia de estas tres categorías (celdas a, b y c), y en lo posible debe tratarlas y explicarlas por separado.... Si se estudian las variaciones de la PEA según su residencia, inmediatamente se advierte que mientras la PEA con residencia rural apenas crece, se incrementa considerablemente la PEA con residencia urbana. En síntesis, el crecimiento de la PEA en la década ocurre principalmente en las ramas de la economía que no son la agricultura, e incorporando población urbana... La característica distintiva ha sido la incapacidad del sector agropecuario para proporcionar ocupación y empleo. Aquellos trabajadores con residencia rural que no encuentran ocupación tienden a ocuparse en las otras ramas de la economía sin cambiar de residencia. Esto es entendible en la medida en que la vivienda rural les permite disminuir los costos de reproducción de la unidad doméstica, que percibirá tanto los ingresos provenientes de las ocupaciones no agrícolas como aquellos provenientes de la posibilidad de producir alimentos en el propio medio rural, al mismo tiempo que se ahorran los costos de una vivienda urbana. Esta situación se ve facilitada por la mejoría en los medios de transporte y comunicación en las áreas rurales.<sup>327</sup>

<sup>327</sup> PIÑEIRO, Diego. **Población y trabajadores rurales en el contexto de transformaciones agrarias**. En publicación: *Una nueva ruralidad en América Latina?*. Norma Giarracca. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2001. ISBN: 950-9231-58-4 Acceso al texto completo: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/rural/pineiro.pdf>

Para el caso de la vereda de Torca, ésta claridad dada por Piñeiros, de la población económicamente activa, se puede aplicar ya que hay personas en la vereda, que pertenecen a las diferentes celdas del cuadro: personas que viven en la vereda y trabajan en acciones agrícolas, que son hoy una minoría; personas como Don Abel Herrera , Don Manuel Gómez o Doña Aurora Gómez que viven en la vereda y no trabajan en aspectos agrícolas ya que su trabajo está relacionado con el asadero, como celador de la Floresta de la Sabana o en el restaurante del paradero de buses respectivamente. También hay personas como Doña Gloria Gómez que viven en barrios urbanos de Bogotá pero trabaja en la vereda, despachando en una caseta de alimentos en el paradero, es decir en aspectos no agrícolas. Seguramente también haya personas que no viven en la vereda y se desplacen allí para hacer trabajo agrícolas, como personas que viven en la vereda y aun conservan sus oficios de tipo agrícola.. Si bien es cierto la última categoría , es la propiamente rural, las otras dos, quienes viven en la vereda y no trabajo en los agro y quienes no viven en la vereda pero ejercen actividades agrícolas, pueden interpretarse como formando parte de una **nueva** forma de ser rural o, por el contrario, como formas en que lo urbano penetra a la sociedad rural.

La escuela, puede recabar ésta información, con los padres usuarios de los servicios del Instituto, para hacer un cálculo aproximado de qué porcentaje de padres tienen relación con cada una de las celdas, a,b y c del anterior cuadro, consideradas, según Piñeiros, hoy población rural.

- Cultura rural

Piñeiros explica brevemente cómo la cultura de lo rural en Uruguay, ha emigrado con las personas hacia las zonas urbanas y les ha dado su sello. “El profundo proceso de descomposición de la agricultura familiar que ha llevado a que la mitad de los productores familiares fuesen expulsados del campo en los últimos treinta años... han emigrado a las ciudades en búsqueda de empleo. En todos los casos, son portadores de una cultura rural que hoy permea a la sociedad urbana. Una encuesta reciente realizada a una muestra de la población urbana nacional detectaba que el 40% de los entrevistados sabía andar a caballo, y que un 33% había vivido más de un año en el campo en el término de su vida . Mucha de la población que es legítimamente urbana por residencia y por actividad, tiene, en un país de fuerte emigración, profundas raíces con su pasado rural. En este caso, la disolución de la frontera pasa por lo cultural.”<sup>328</sup> Este aspecto también se puede evidenciar en Colombia. Vemos , particularmente en los sectores populares, una serie de hábitos rurales como por ejemplo convivir con toda suerte de animales: gallinas, perros, gatos, en una casa citadina; o el gusto por el juego de tejo que en la parte cundiboyacense tiene tanto arraigo y gusto popular en las zonas rurales; el conocimiento y uso de medicina tradicional o popular por toda clase de sectores ya sea por recurrir al sobandero o el de usar hierbas y emplastos. Son solo algunos ejemplos de los que la escuela puede identificar para re-significar o re-valorar cómo un aspecto significativo en la parte de formación en valores de su PEI.

---

<sup>328</sup> Ibid

Una docente relata cómo los padres colaboran permanentemente con la escuela y su proyecto educativo, poniendo a su disposición sus saberes relacionados con el trabajo de la tierra. La escuela las reconoce y valora. Y ese trabajo se hace alrededor de un convite, una comida, quizás unas “frías”, “polas” o cervezas. Es el reconocimiento, en la práctica de una actividad propia de la cultura rural.

*“Entonces cuando necesitamos mejorar algunas cosas del colegio los padres vienen, pero no sólo es el trabajo. También se hace el sancocho, se hace el asado, establecido desde hace unos cinco años atrás. Lo seguimos haciendo aunque no con el mismo énfasis. Yo recuerdo en una ocasión cuando los padres vinieron a ayudarnos con la ruta del bosque. Estas escaleras, decían los padres de familia no pueden quedar así porque si no la persona se va a cansar, tienen que quedar muy plano ya que si el escalón está bien plano la persona puede subir sin casarse. Es una comunidad donde todos aprendemos de todos”<sup>329</sup>*

Don Manuel Gómez, valora la granja de la escuela, la reconoce por su estrecha relación y reconocimiento a su condición e identidad campesina, de la que se siente orgulloso a pesar de ser un habitante de la vereda cuyo trabajo no es agrícola, pero que si posee una serie de valores en torno a lo rural: cultura rural.

*“El proyecto de la granja me parece bueno, porque los niños aprenden mucho, y ellos no pierden el espíritu del campesino, no pierden el espíritu de lo que es el campo, porque esto no es ciudad, esto es campo.”<sup>330</sup>*

Por otra parte, es necesario comprender que se vienen dando una serie de cambios relacionados con el acceso y mejoramiento de los servicios públicos. La electrificación se ha expandido de una manera importante. La energía eléctrica permite el uso de la TV, del computador y otros electrodomésticos que colaboran en el bienestar y confort de la vida ciudadana. La televisión permite informarse y vivir los cambios que ocurren en las partes más alejadas del globo, y no solamente lo que ocurre en el país. La telefonía, por su parte, que hasta hace pocos años era un lujo y un elemento inalcanzable para la mayoría de los que vivían en el campo, hoy es accesible y con ella la posibilidad de comunicarse con el mundo a través del Internet. Todo esto para recalcar que “Si antes vivir en el campo era sinónimo de aislamiento y por ende de retraso cultural, hoy es preciso reconocer que se está en presencia de cambios en este sentido, que en el futuro serán aún mayores.”<sup>331</sup>

- La globalización: explicaciones para éste cambio en la ocupación, cultivos y vivienda en las zonas rurales

*Las transformaciones tan radicales que ha venido sufriendo el campo latinoamericano y el Colombiano en particular son producto de lo que se*

---

<sup>329</sup> ENTREVISTA COLECTIVA, op cit

<sup>330</sup> GOMEZ, MANUEL op cit

<sup>331</sup> PIÑEIRO, op cit.

ha denominado globalización. Miguel Teubal, en su artículo **Globalización y nueva ruralidad en América Latina**,<sup>332</sup> aporta elementos conceptuales de ésta categoría: “Según Glyn y Sutcliffe los procesos de globalización describen la expansión de las relaciones capitalistas de “mercado”, o sea, la creciente mercantilización de numerosas esferas de la actividad económica, social y cultural que anteriormente no estaban incorporadas a él. Asimismo, refiere a una serie de procesos que contribuyen a la integración de las diversas partes de la economía mundial en aras de la constitución de un auténtico “mercado mundial”. Ese mercado es “...más global, más interdependiente, y más abierto en cuanto a sus conexiones macroeconómicas mediante la integración de los patrones de producción y de consumo que surgen de una ramificación creciente de la división internacional del trabajo, la interacción de los mercados nacionales de bienes y servicios, de capitales, divisas y trabajo, y mediante la organización transnacional de la producción en el interior de las firmas. Cabe señalar la importancia que asumen las grandes empresas transnacionales en estos procesos de constitución y consolidación del mercado mundial. La globalización también se remite a una **nueva** etapa en la evolución del sistema capitalista mundial, una etapa en la que el Estado nacional aparece perdiendo relevancia frente al Estado transnacional (McMichael y Myhre, 1991), y a un nuevo discurso o proyecto inherente a estos grandes intereses transnacionales o transnacionalizados que ha sido descrito como formando parte del “pensamiento único” (Ramonet,<sup>333</sup> 1995).”

La influencia de los procesos de globalización sobre la problemática agraria y agroalimentaria de América Latina y la forma en que inciden sobre lo que se ha denominado la “**nueva ruralidad** es resaltado por éste mismo autor

”En décadas recientes la cuestión agraria cobró una **nueva** entidad en América Latina, enmarcada en estos procesos de globalización y de ajustes estructurales que la acompañaron. Muchos de los fenómenos que se manifiestan en la actualidad en el medio rural latinoamericano pueden relacionarse con la naturaleza de dichos procesos y con algunas de sus consecuencias. Entre ellos se destaca la exclusión social que estarían generando. En efecto, muchos de los fenómenos que se agudizaron en estas décadas reflejan la intensificación del dominio del capital sobre el agro en el marco de un proceso capitalista crecientemente globalizado: la difusión creciente del trabajo asalariado; la precarización del empleo rural; la multiocupación; la expulsión de medianos y través de las fronteras; la creciente orientación de la producción agropecuaria hacia los mercados; la articulación de los productores agrarios a complejos agroindustriales en los que predominan las decisiones de núcleos de poder vinculados a grandes empresas transnacionales o transnacionalizados; la conformación en algunos países de los denominados pool de

<sup>332</sup> TEUBAL, Miguel. **Globalización y nueva ruralidad en América Latina**. En publicación: **Una nueva ruralidad en América Latina?**. Norma Giarracca. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2001. ISBN: 950-9231-58-4

Acceso al texto completo: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/rural/teubal.pdf>

<sup>333</sup> Ibid

siembra, etc. Todos estos factores pueden ser relacionados con procesos de globalización y con procesos tecnológicos asociados a ellos, incidiendo sobre la exclusión social en el medio rural y afectando así a la mayoría de los productores y trabajadores rurales, sean éstos medianos y pequeños productores, campesinos o campesinos y trabajadores sin tierra, incluyendo a los trabajadores y medianos y pequeños propietarios no agropecuarios del medio rural.

En el otro polo del proceso se manifiesta la importancia creciente que asumen los complejos agroindustriales comandados por grandes corporaciones transnacionales o transnacionalizadas que se vinculan con el comercio mundial de productos agropecuarios, la provisión de insumos y tecnología agropecuaria, el procesamiento industrial y la distribución final de alimentos, y la difusión de los pool de siembra y/u otros mecanismos financieros que inciden sobre el quehacer agropecuario. La mayor concentración de la tierra, la consolidación de un nuevo latifundismo en el medio rural relacionado con el capital financiero y agroindustrial, la mayor concentración del capital en los diversos sectores que integran los sistemas agroalimentarios de los países latinoamericanos, la provisión de nuevos insumos y tecnología agropecuaria, la transnacionalización de partes importantes del sistema agroindustrial al que se asocia el medio rural, y la estrecha articulación y creciente integración vertical en el interior de importantes complejos agroindustriales, son asimismo fenómenos que pueden relacionarse con los procesos de globalización en ciernes.”<sup>334</sup>

- Los que ganan y los que pierden con éstas modificaciones del agro

Las modificaciones del agro, trae aparejados beneficiarios y perdedores. Esta situación no la puede dejar de lado Torca entendiéndolo el valor de su proyecto pedagógico. Teruel lo desarrolla así “ Por una parte, los protagonistas de importancia, los principales beneficiarios de estas nuevas exportaciones, son grandes inversores, compañías extranjeras y distribuidoras. Las grandes empresas han acumulado tierra utilizada en la producción exportable, mientras que los productores más pobres han sido desplazados del mercado u obligados a asentarse en tierras marginales (Thupp et al, 1995), o bien han perdido su autonomía, debiendo articularse a grandes complejos agroindustriales para poder sobrevivir. Asimismo, los apoyos que tradicionalmente realizaban los gobiernos de muchos países latinoamericanos en favor de la producción de alimentos básicos cayeron estrepitosamente y fueron sustituidos por nuevos apoyos a productos de exportación. Hubo también un cambio en la orientación dada a la investigación científica en materia agropecuaria Han cambiado las prioridades en materia agropecuaria: la tierra, vista tradicionalmente como un recurso que debía ser utilizado para la producción de alimentos básicos, se destina cada vez más a la producción agropecuaria exportable capaz de generar los recursos requeridos por el país para pagar los servicios de su deuda externa. En algunos países ya no se investigan problemas vinculados con las necesidades de los medianos y pequeños productores y campesinos agropecuarios. Estos también se han visto obligados a orientar su producción hacia nuevos cultivos o producción exportable.

Estos cambios en la producción agropecuaria han traído aparejadas otras consecuencias

---

<sup>334</sup> Ibid



negativas. Los nuevos cultivos requieren la utilización masiva de nuevos pesticidas en cantidades mucho mayores a las requeridas por la producción de cultivos tradicionales. Sea por el mal manejo en el uso de estos pesticidas y de otros agroquímicos o por sus características intrínsecas, estos factores han incidido sobre la aparición de nuevas pestes, la difusión de nuevos virus y el deterioro creciente del medio ambiente. La expansión de la producción de hortalizas ha resultado en la aparición de nuevos problemas virales: miles de hectáreas plantadas con porotos tuvieron que ser abandonadas debido a la incidencia de nuevos virus. Como consecuencia en muchos países cayó significativamente su producción, en gran medida debido a este factor. Se trata de un problema que también en cierto modo afecta a la soja (Madeley, 1999: 67)

La producción de nuevas frutas y hortalizas, y la utilización masiva de agroquímicos que ello requiere, también inciden sobre la salud de los trabajadores. Asimismo se generan nuevas incertidumbres dada la gran volatilidad de los precios de exportación, y las exportaciones de estos productos a los EE.UU. se encuentran con estándares sanitarios muchas veces difíciles de sobrellevar. La situación también afecta a otros cultivos, como por ejemplo aquellos producidos con semillas transgénicas. Tanto la Comunidad Europea como el Brasil limitan las importaciones de maíz producido en base a semillas transgénicas, lo cual afecta muy especialmente a los productores agropecuarios argentinos. Las grandes corporaciones agroindustriales también inciden sobre la producción mundial de productos agropecuarios a través de la provisión de insumos y el procesamiento industrial de la producción agropecuaria. Podría decirse que fue consolidándose a escala mundial un sistema agroalimentario dominado en gran medida por estas grandes corporaciones transnacionales agroindustriales (CTA). Son grandes corporaciones las que dominan el mercado mundial de diversos tipos de insumos –semillas, fertilizantes y pesticidas– que venden a los productores agropecuarios de todo el mundo. En años recientes incluso se han patentado nuevos cultivos o variedades de cultivos, estando estas empresas involucradas en la investigación en ingeniería genética y la crianza de nuevas plantas y animales. Como consecuencia, dominan gran parte de la producción y el comercio de determinados insumos agropecuarios, o sea de ciertos insumos químicos y semillas. Por otra parte tienen incidencia sobre la producción de alimentos procesados y la consolidación y difusión de marcas alimentarias mundiales y nuevos productos procesados: lácteos, jugos de naranjas, etc. También venden servicios vinculados con la aplicación de semillas híbridas e impulsan nuevas prácticas de manejo agropecuario y, en forma creciente, un número reducido de empresas está vinculado con la producción, difusión y venta de las denominadas semillas transgénicas. Como consecuencia, podría decirse que en esta etapa en la evolución del capitalismo se ha ido consolidando un sistema agroindustrial mundial, dominado por grandes corporaciones transnacionales agroindustriales que operan en la provisión de insumos y tecnología, procesan productos de origen agropecuario, comercializan internacionalmente esta producción, y realizan gran parte de la investigación de punta en materia agropecuaria.

Según Madeley, es tal el poder que han acumulado las grandes corporaciones agroindustriales transnacionales, que "...la política agropecuaria y alimentaria está en peligro de estar concentrada bajo su control..." (1999: 26). Estas tendencias tuvieron asimismo sus contras. Los productores agropecuarios tradicionalmente ahorraban y producían su propia semilla. En la actualidad dependen cada vez más de la semilla que les

vende la gran empresa agroindustrial, la cual generalmente es un híbrido que no se reproduce fácilmente, obligando al productor a comprarla año tras año en forma permanente. De allí un elemento que disminuye continuamente su autonomía relativa. Estas tendencias también contribuyeron a que se perdiera significativamente la diversidad genética en el globo terráqueo. Según la FAO, a lo largo del siglo XX se han perdido las tres cuartas partes de las especies vegetales que habitaban la tierra. Este factor es vital para el mantenimiento de la seguridad alimentaria y agropecuaria. Según la FAO, en más de ochenta países, la difusión de la agricultura moderna y comercializada, y la introducción de nuevas variedades, se consideran como los principales factores que han contribuido a la pérdida de sus recursos genéticos vegetales (Madeley, 1999: 28-29). Las grandes corporaciones semilleras están también patentando plantas, animales y semillas que históricamente fueron utilizados por los productores agropecuarios locales. Las CTA no sólo contribuyen a la pérdida de la biodiversidad en el mundo: mediante el patentamiento de semillas, también están obligando a los productores agropecuarios a depender de ellos en forma creciente, contribuyendo significativamente a la pérdida de su autonomía. Esta situación se da en forma significativa en América Latina. La pérdida de los "derechos" que sobreviene como consecuencia del patentamiento que realizan las grandes empresas, incluso de cultivos utilizados por centurias por los productores nativos, limita para esos productores el desarrollo de sus propias semillas y, en última instancia, de "su derecho de supervivencia".

"...Las comunidades de los países en vías de desarrollo están en peligro de tornarse dependientes de fuentes externas de semillas y de los productos químicos que requieren para su crecimiento y para protegerlos. La autonomía alimentaria se torna cada vez más difícil. Aún si la diversidad genética fuese salvada, no quedaría garantizada la autonomía ni el desarrollo. No obstante, la pérdida de la diversidad genética reduce las opciones de los productores agropecuarios y promueve su dependencia..."<sup>335</sup>

#### 4. 8.3.6 Conclusiones

Esta etapa es rica en elementos de educación rural. En primer lugar el diseño del PEI por parte del colectivo de maestros con la visionaria dirección de la directora de la época. Este PEI se diseña con base en un diagnóstico de necesidades que consultó los intereses y necesidades de las familias de la vereda, en relación con su forma de vida y sostenimiento en las fincas, asociada al cuidado de animales y pequeños cultivos. En segundo lugar, por la construcción de una granja donde se recrean sectores de lo agro, lo pecuario y producción de humus y forraje para animales. Esta granja auto-sostenible, que propicia la producción limpia es decir sin uso de químicos que deteriore la calidad de la tierra, se consolida como laboratorio experimental para el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes Torcanos, a través de la definición de líneas de trabajo por curso, para abordar aspectos como el cultivo de hortalizas, cunicultura, lombricultura, entre otras. Por otra parte, de cada línea de trabajo surgen problemas de investigación, abordados de acuerdo al nivel de desarrollo cognitivo de los niños y niñas.

---

<sup>335</sup> Ibid

El tercer aspecto clave en educación rural de ésta etapa, es el metodológico. La Fundación para la Aplicación y Enseñanza de las Ciencias FUNDAEC , organización de amplia trayectoria en adelantar el programa de bachillerato para jóvenes de zonas rurales en el Valle del Cauca, aporta a Torca el Sistema de Aprendizaje Tutorial SAT. De ésta metodología se destaca la enseñanza del cuidado al medio ambiente en relación con la producción agrobiológica, por la indeleble huella dejada en la memoria de los maestros evidenciada en el manejo actual de la granja en Torca, donde aun se mantiene como principio fundamental.

Cabe resaltar de ésta etapa, en su fase inicial, por una parte la voluntad política de la Secretaría de Educación, Alcaldía local y JAL para materializar la propuesta del PEI y la granja, así como el mantenimiento de estímulos para los maestros que trabajaban en zonas rurales , que los motivaba a permanecer en la escuela. Por otra parte, la clara visión pedagógica y administrativa de la directora de la época, Sonia Forero, que formó equipo con los maestros para diseñar el PEI , gestiona los recursos para la granja así como para traer el SAT, que enriquece la propuesta pedagógica de Torca.

Posteriormente , los maestros de Torca logran transformar la crisis en oportunidad, por la ruptura con su directora al modificar su administración en autoritaria y vertical, así como por la masiva llegada de estudiantes. El colectivo de maestros replantea la metodología SAT, aborda las áreas fundamentales que la Ley General de Educación plantea, adecuándolas a su contexto y a su rica experiencia con la granja y en el bosque nativo. Introducen la asignatura de agropecuarias , con horas específicas en el horario para cada curso, donde se desarrollan diversos aspectos de la producción y se da cuerpo al énfasis. Además, el trabajo en valores es abordado por todos, articulado al eje de formación axiológica, en pro del cuidado, protección y explotación respetuosa de la naturaleza.

Torca va más allá. Ha venido participando activamente de las mesas de trabajo en torno a buscar interesar a la Secretaría de Educación en la necesidad de formular políticas especiales para las escuelas rurales. Es decir, Torca ha trascendido el espacio institucional y local para hacerse protagonista de orden Distrital, gracias a que tiene trayectoria en educación rural. En los últimos años la administración Distrital brilla por su desinterés y desconocimiento de las bondades de la Educación rural que se evidencia en la falta de políticas para éste sector y en lo errático de las decisiones que Torca ha sufrido: cambios permanentes de rectores y coordinaciones, manejo de parámetros similares a cualquier otra escuela, falta de estímulos y reconocimientos a sus maestros y directivos docentes, no prioridad en la matrícula y permanencia para niños y jóvenes de la vereda ,manejo temporal del problema de abastecimiento de agua y para rematar una última y preocupante decisión, la fusión a una institución nueva IED SALUDCOOP- San Antonio .

En cuanto a las características rurales de la zona ,se evidencia una clara transformación de la tenencia de la tierra. Hoy, la mayor parte de ella ha venido siendo comprada por grandes constructores como Mazuera o financieras como Bavaria, desplazando a los más antiguos habitantes ya sea propietarios o simples cuidanderos de vocación campesina. Los campos se observan vacíos , yermos, probablemente paralizados los planes que sobre ellos tienen los grandes nuevos propietarios, por las restricciones de tipo ambiental del Plan de

Ordenamiento Territorial POT, que considera a la zona, reserva forestal y de protección del Humedal Torca que queda en sus inmediaciones.

Los elementos sobre los elementos de la “nueva ruralidad” así como la explicación de las causas de éstos cambios en la tenencia y destinación de la tierra que Teubal aporta, son insumos importante para que Torca los maneje con sus estudiantes y en las discusiones de las mesas sobre políticas de ruralidad en el Distrito: “La consolidación de un sistema agroalimentario mundial bajo la égida de grandes corporaciones transnacionales, conjuntamente con las políticas de liberalización y de ajuste estructural aplicables al medio rural, son factores que influyen significativamente sobre la "nueva ruralidad" en ciernes de América Latina. No cabe duda de que se han ido estableciendo pautas, estructuras, tendencias y nuevas formas organizativas que estarían transformando profundamente al medio rural. Si las tendencias globalizantes ... se mantienen, es muy probable que tal ruralidad resulte vaciada en forma creciente de su contenido agrario. En este sentido, las transformaciones que se manifiestan en el medio rural ... pueden relacionarse estrechamente con los procesos de globalización en sus diversas manifestaciones. Estas tendencias de la globalización apuntan al empobrecimiento e incluso la desaparición de los tradicionales actores sociales del medio rural: campesinos, medianos y pequeños productores agropecuarios, trabajadores rurales, etcétera.”<sup>336</sup>

Torca debe dimensionar su proyecto educativo como una forma de resistencia a éstas políticas avasalladoras de nuestros recursos y nuestra soberanía, según lo planteado por el mismo autor: " debemos remarcar que esto se constituye tan sólo en tendencias y, por lo tanto, factores que pueden ser contrarrestados por otros, en particular por la lucha de múltiples movimientos sociales tanto dentro como fuera del sector rural -de pequeños productores agropecuarios, campesinos, trabajadores rurales, verdes, medioambientales o de otra naturaleza, por ejemplo, aquellos que protestan contra la Organización Mundial del Comercio, el FMI y el Banco Mundial, etc. Todos estos movimientos resisten el embate de los procesos de globalización que hemos descrito en este artículo, y por lo tanto habrán de contribuir a la definición de otra ruralidad, diferente a la que aparentemente estaría siendo impulsada por los Estados y las grandes corporaciones transnacionales agroindustriales de la globalización.”<sup>337</sup>

---

<sup>336</sup> TEUBAL, op cit

<sup>337</sup> TEUBAL, op cit

## 5. CONCLUSIONES DE LA RECONSTRUCCION DE LA MEMORIA EN LOS DOS COLEGIOS

### 5.1 IED VISTA BELLA

#### CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD INSTITUCIONAL

Para hablar de construcción de identidad en el Colegio Vista Bella, hay que remontarse a la conformación del barrio donde se encuentra ubicada la sede C, antigua Escuela Granada Norte. En la etapa fundacional, la comunidad por sus propios medios emprender la obra que el Estado no realiza: la escuela. Así construyen *identidad de forma colectiva*, organizándose alrededor de una empresa común.

Al interior de la naciente escuela, los docentes construyeron identidad gracias a las innovaciones pedagógicas, producto de la formación en colectivo. Están en la memoria de los maestros el proyecto “ Mis fantasías” que retoma las ideas de Freinet y de Gianni Rodari, así como el proyecto de educación física que logró articular todas las asignaturas a su alrededor. Cabe resaltar cómo la formación individual de los docentes, fue un elemento importante que contribuyó a la construcción de identidad de los maestros ya que apoyándose en ella, los docentes reflexionaron sobre su quehacer, discutieron metodologías, propuestas pedagógicas lo cual dio sentido a la labor docente.

La localidad, también tuvo un papel formador de maestros ya que a través de la supervisión, se generaron espacios de intercambio de experiencias pedagógicas así como encuentros deportivos y culturales. Esto favoreció que los maestros tuvieron la oportunidad de mirarse frente a otr@s, interactuar, socializar, evaluar el propio proceso...en una palabra construir identidad.

En la segunda etapa, Granada Norte apoyándose en la Ley General de Educación, diseñó su Proyecto Educativo Institucional . Mediante encuestas, talleres y entrevistas buscó la participación de toda la comunidad para definir sobre qué y cómo trabajar pedagógicamente en la escuela. Por otra parte, el diagnóstico de necesidades caracterizó a la comunidad: padres con dificultades de relaciones con los niñ@s, nin@s que permanen mucho tiempo solos por las extensas jornadas laborales de sus padres. Los menores mostraban interés en las salidas pedagógicas, la educación física y las danzas. El PEI también consultó las habilidades y experticia de los docentes : una docente líder en procesos de construcción colectiva, con amplia experiencia y estudios en el área de Educación Física, docentes con una perspectiva integral de la formación de los nin@s. Con base en todos los aspectos mencionados denominan al PEI “Formación valorativa a través del desarrollo curricular teniendo como eje la educación física” La construcción del PEI, es evidencia de identidad. LARRAÍN lo expresa claramente así *“la identidad no es una esencia innata dada, sino un proceso social de construcción. La identidad se constituye a partir de ciertos elementos, siendo uno de ellos: los individuos se definen a sí mismos, o se identifican con ciertas cualidades, en términos de categorías sociales compartidas. Al formar sus identidades*

*personales, los individuos comparten características que contribuyen a especificar al sujeto y su sentido de identidad.”.*<sup>338</sup>

Más adelante, los maestros aprovechan una serie de dificultades, y armados con la Ley General de Educación, establecen la Jornada Única, no sin antes evaluar logros y dificultades del desarrollo del PEI. Con base en el minucioso análisis, re-orientan el PEI, fortaleciendo las estrategias pedagógicas alrededor de sub- proyectos El nuevo PEI fue bautizado “ hacia el mejoramiento de la calidad de la educación y la vida”. Para el desarrollo del nuevo PEI la Secretaría de Educación y la Asociación de padres de familia, costean maestros de música. Danzas e inglés.

Nuevamente, en ésta etapa ,el aporte de la formación en colectivo en la localidad con apoyo de la supervisión, así como la formación de posgrado que estaban recibiendo algunos docentes se constituyen elementos favorecedores de identidad, ya que les permitía discutir, confrontar sus saberes y aprender en la interrelación con otros.

Para los estudiantes, desde sus recuerdos, la mejor época de la vida escolar fue esa, porque con los sub-proyectos aprendieron cosas que para ellos son más valiosos que los meramente académicos, porque les permitieron mejorar su autoestima, vencer los miedos, relacionarse con los pares, establecer relaciones de afecto, complicidad y respeto con los adultos... es decir, se sintieron sujetos.

En la tercera etapa, la fusión institucional derivada de la aplicación de la ley 715, golpeó fuertemente la escuela porque aumentó el trabajo para todos, desconoció procesos. Esto sumado a que, internamente en Vista Bella, se tomaron decisiones de reorganización de cursos y sedes, generó graves rupturas de relaciones y afectos entre los docentes,. La fusión arrasó con los procesos de construcción de identidad que se había logrado desarrollar en la etapas anteriores. En consecuencia se observa un ambiente institucional debilitado en sus lazos afectivos y comunicativos, no propicios para re-construir la nueva identidad en el colegio.

Sin embargo la Institución viene dando pasos en la re-construcción de identidad expresada en consolidación de un solo manual de convivencia, formulación del PEI institucional, articulación del plan de estudios de grado cero a once, consejo académico y directivo unificado Un reto importante de la escuela es acercar a la comunidad que se siente desarraigada, lejana de la escuela, no consultada ni tenida en cuenta... Y ella es parte vital de la identidad institucional

## DESPEDAGOGIZACION DE LOS DIRECTIVOS DOCENTES

Es inquietante observar cómo la fusión escolar, además de cargar a docentes, administrativos y directivos docentes con muchas más tareas, ha venido trayendo un valor agregado: la despedagogización de los directivos docentes. En el caso de los rectores su tarea se centra en lo administrativo: atender los retos y problemas que la fusión institucional acarrea, como presupuestos, inventarios, gestión de maestros o apoyos a la

---

<sup>338</sup> LARRAÍN, Jorge. Op cit

escuela por parte de otras instituciones, cobertura , matrícula y proyección escolar; presionados por las mil tareas urgentes que el CADEL y la SED le imponen a diario; atendiendo los cada vez más graves problemas de convivencia con los estudiantes; respondiendo tutelas, cartas, derechos de petición; afrontando investigaciones, etc. Por supuesto que con ésta situación, lo pedagógico queda de último. No es una prioridad.

En cuanto a los coordinadores, muchos aun arrastran el dolor de la pérdida de status de cuando eran directores de su escuela, ya que perdieron autonomía y se vieron enfrentados a nuevas y complejas tareas. En segundo lugar, un solo coordinador según el odiado parámetro debe atender a cientos de estudiantes , y dirigir, simultáneamente, lo convivencial y académico. De igual manera, que con los rectores, las labores, las tareas urgentes, los absorbe, así como el extenuante manejo de los cada vez más graves problemas de los estudiantes relacionados con drogas, armas, robos, pandillaje, etc. Con éste panorama, lo académico es abordado muy tangencialmente, se cumple con lo mínimo y lo formalmente establecido: planes de área, logros, estándares... sin reflexión, sin análisis, sin posibilidad de hacer procesos.

Rectores y coordinadores, fruto de la política, cada vez son más directivos y menos docentes. Esto acarrea fuertes problemas. La institución va al garete. Cada sede y jornada hace lo que puede sin una meta común. El PEI es un documento para archivar y mostrar de vez en cuando sin mayor conexión con la cotidianidad, ni las prácticas de los maestros, ni las necesidades escolares. Como no se tiene claro el norte de la institución educativa todo le llega: tanto los problemas como las tareas y proyectos de fuera para resolver los N dificultades de los niños y jóvenes. Lo académico, el PEI, es el que da sentido y dirección para definir si una tarea o un proyecto externo, es necesario y coherente con las necesidades y planteamientos pedagógicos o no. De acuerdo a esto o se acepta y se integra o se rechaza. Pero como lo académico está refundido, no es claro, lo que llega es bienvenido, se acepta ya que se piensa que puede contribuir a resolver algunos de los problemas que se viven en la escuela, pero terminan acarrando dispersión, activismo y recargo adicional de trabajo, sin frutos significativos.

## **5.2 INSTITUTO TORCA**

### **EDUCACION RURAL**

Torca es una institución asentada en zona rural que tiene una gran trayectoria en aplicación de prácticas, metodología y proyectos sobre educación rural. Esta investigación dividió en tres períodos la historia de la escuela: Etapa fundacional, etapa Escuela Nueva y Etapa del PEI.

En su etapa fundacional, que va desde su fundación aproximadamente desde 1930 hasta 1991, se evidencia en algunos años, la aplicación de Escuela Unitaria , programa especial para escuelas rurales, que permitió la presencia y mantenimiento de maestros con el fin de que los niños avanzaran en su escolaridad en el nivel primario. Existió una política de estímulo a los maestros por estar en zonas rurales, convalidando cada año de trabajo como doble más un apoyo económico adicional, política que atraía y mantenía docentes en ésta apartada zona, gracias a que se reconocía el esfuerzo que ellos hacían para desplazarse y

mantenerse en condiciones difíciles para su labor. Otra particularidad en ésta etapa, es la posibilidad de que la escuela albergara alumnos extra-edad, reconociendo su entorno y dificultades en la escolarización oportuna.

En la segunda y tercera etapas de Torca, hacen sus aportes dos metodologías propias de escuela rurales: Escuela Nueva., para primaria y el Sistema de Aprendizaje Tutorial SAT para el bachillerato. En la memoria de los maestros son de alta recordación por parte de los maestros varios aspectos de éstas dos metodologías, particularmente el aspecto relacionado con la capacitación. Esta formación es de mucha recordación por los maestros ya que estuvo vinculada a los vínculos afectivos y al reconocimiento de los maestros como sabedor en lo pedagógico, no simples aplicadores de programas.

Por otra parte, el aporte más significativo de Escuela Nueva desde lo rural, estuvo centrado en reconocer la singularidad del estudiante con sus propios ritmos e intereses, por ello la evaluación y promoción del programa, se constituyeron en oportunidades para el estudiante rural que tiene formas propias y diferentes de ser y de ver la vida. En el SAT, por su parte, el mayor aporte desde lo rural y que hoy perdura en el PEI de Torca, es la enseñanza del valor del cuidado al medio ambiente y su relación con la producción agrobiológica.

En el tercer periodo, hay otras estrategias que consolidan aun más la condición de educación rural de Torca. En primer lugar, el diseño y materialización del PEI, aporte de la Ley General de Educación, partiendo de un diagnóstico de necesidades que consulta los intereses y expectativas de las familias de la vereda además de la construcción de una granja donde se recrean sectores como el agro, lo pecuario y el manejo y producción de humus y forraje para animales. Granja que busca ser auto-sostenible, además de propiciar la producción limpia es decir sin uso de químicos. Por otra parte, Torca en ésta etapa, toma las áreas fundamentales que la Ley General de Educación estipula, las adecua a su contexto y a su rica experiencia en la granja articulándolas a las líneas de trabajo por curso y buscando el desarrollo de líneas de investigación. Introduce la asignatura de agropecuarias, con horas específicas en el horario para cada curso, para desarrollar diversos aspectos de la producción agrobiológica y dar cuerpo al énfasis. El trabajo en valores también es abordado articulado en Torca en pro del cuidado, protección y explotación respetuosa de la naturaleza.

## RURALIDAD

En Torca se encontraron hallazgos e evidencias de las transformaciones de lo que significa lo rural a través del paso y evolución de las políticas y los tiempos. En las etapas fundacional y Escuela Nueva, la condición rural estuvo asociada a factores tales como su ubicación geográfica, asentada en un espacio de tradición rural desde épocas coloniales, a la baja densidad poblacional de la vereda, así como a las tierras con uso y usufructo agropecuario y en donde sus habitantes derivaban su sustento de la actividad económica relacionada con lo agrícola básicamente.

Por otra parte, recientemente se viene observando cambios en la tenencia de la tierra y sus usos. La propiedad de la tierra en la vereda ha cambiado a grandes monopolios. Las tierras



se observan vacías, sin ninguna actividad económica. Sus habitantes cada vez son menos y su actividad económica ya no está relacionada con el cuidado de fincas y ganado o pequeñas parcelas. Estas transformaciones obedecen, por una parte al impacto de las políticas de orden medio ambiental en la vereda, que restringe el uso de los suelos por su condición forestal y el cuidado del humedal Torca. Pero también, al impacto de la globalización y su incidencia en la producción de alimentos, en la tenencia de la tierra y en la producción y abastecimiento de productos alimenticios básicos para el consumo nacional. Todo ésto modifica los conceptos de ruralidad, no solamente en Colombia, sino a nivel latinoamericano.

Las palabras de Teubal dan pautas para comprender lo estratégico que es formular políticas de ruralidad en el distrito que fortalezcan esfuerzos como el de Torca con su proyecto agroindustrial. “La consolidación de un sistema agroalimentario mundial bajo la égida de grandes corporaciones transnacionales, conjuntamente con las políticas de liberalización y de ajuste estructural aplicables al medio rural, son factores que influyen significativamente sobre la "nueva ruralidad" en ciernes de América Latina. No cabe duda de que se han ido estableciendo pautas, estructuras, tendencias y nuevas formas organizativas que estarían transformando profundamente al medio rural.

Si las tendencias globalizantes a las que hacemos referencia... se mantienen, es muy probable que tal ruralidad resulte vaciada en forma creciente de su contenido agrario. En este sentido, las transformaciones que se manifiestan en el medio rural ...pueden relacionarse estrechamente con los procesos de globalización en sus diversas manifestaciones. Estas tendencias de la globalización apuntan al empobrecimiento e incluso la desaparición de los tradicionales actores sociales del medio rural: campesinos, medianos y pequeños productores agropecuarios, trabajadores rurales, etcétera.”<sup>339</sup>

Teubal señala que sin embargo ,” debemos remarcar que lo señalado aquí constituye tan sólo tendencias y, por lo tanto, factores que pueden ser contrarrestados por otros, en particular por la lucha de múltiples movimientos sociales tanto dentro como fuera del sector rural -de pequeños productores agropecuarios, campesinos, trabajadores rurales, verdes, medioambientales o de otra naturaleza, por ejemplo, aquellos que protestan contra la Organización Mundial del Comercio, el FMI y el Banco Mundial, etc. Todos estos movimientos resisten el embate de los procesos de globalización que hemos descrito en este artículo, y por lo tanto habrán de contribuir a la definición de otra ruralidad, diferente a la que aparentemente estaría siendo impulsada por los Estados y las grandes corporaciones transnacionales agroindustriales de la globalización” En torno a éste planteamiento, lo que Torca realiza con su PEI, al enseñar a cultivar alimentos básicos, hacer producción limpia, cuidar el bosque, etc entraría a formar parte de los movimientos sociales de resistencia.

### 5.3 COMUNES A LOS DOS COLEGIOS

PRACTICAS PEDAGOGICAS CON-SENTIDO: PROYECTOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES CONSTRUIDOS COLECTIVAMENTE

---

<sup>339</sup> TEUBAL, op cit

Es interesante observar cómo en el Instituto Torca las prácticas de los maestros, su diario trabajo denotan sentido y compromiso que no los exime de contradicciones y dificultades. Esto se ha logrado en virtud de varios factores. Primero que todo a que la formación de maestros, tanto en la época de Escuela Nueva como de SAT, fue en función de aplicarla a necesidades concretas de escuela, articulada a los intereses del colectivo. En otras palabras, les ayudaba a construir sentido y compromiso no solo de los maestros, también de los padres y aun a los habitantes de la vereda que aunque no tengan hijos estudiando, defienden y valoran la escuela. Un segundo aspecto, es que su PEI tiene una larga trayectoria, gracias a que la escuela no sufrió la fusión, constituyéndose en columna vertebral y estrella orientadora de las prácticas y tareas escolares. Y el tercer factor, es la permanencia de varios maestros que se han constituido en guardianes de la experiencia, sabedores de la historia, y constructores permanente de saber pedagógico, lo que le ha permitido a Torca mantenerse a pesar de la falta de interés de la SED en políticas de fortalecimiento de experiencias tan ricas como la de Torca en educación rural, y el permanente cambio de docentes directivos.

De la experiencia de Torca, se puede abreviar para nutrir a otros colegios que como Vista Bella, han sufrido todos los rigores de la fusión y hoy sufren sus dolorosas consecuencias. Se puede aprender que la formulación de un PEI no es un requisito, no es un documento, no es una tarea más, es una oportunidad de orientar y dar sentido a las prácticas pedagógicas, a todo lo que se hace o se deja de hacer en una institución amén de atraer a los padres de familia, interesarlos y hacerlos partícipes, aprovechando sus saberes y poniéndolos en función de ser parte de la solución de los problemas y de las propuestas.

Esta tarea, que en Vista Bella tiene evidencias de que se está intentando, al poner en marcha consejos académicos y comités de convivencia institucionales, al esfuerzo de hacer planes escolares de 0 a once, al romper los viejos paradigmas de la separación de sedes, jornadas, así como ciclos de enseñanza, primaria y secundaria, etc. Todos estos esfuerzos se magnifican y potencian si se articulan a la construcción colectiva de un PEI, partiendo de las experiencias y aciertos que cada maestro, sede, jornada y ciclo han tenido. Hay que retomar el pasado, pero ya no para llorar sobre sus cenizas, sino para re-tomarlo, darle nuevo cuerpo, nueva vida en torno a valorar la riqueza y diversidad de experiencias y propuestas. Importante que los el Consejos Académicos, asuman la tarea de ser los responsables de orientar pedagógicamente el barco institucional y llevarlo, a buen puerto, capitaneado por los Directivos Docentes, que no han olvidado su papel de maestros. Es necesario dejar atrás el duelo, la resistencia amarga. El reto ahora es aprovechar y sacarle ventajas a la nueva situación.

Afirmamos aun más nuestro convencimiento como maestras del valor, capacidad, riqueza y diversidad que cada maestro, cada escuela tiene. Torca tiene maestros producto del movimiento pedagógico: trabajadores de la cultura, constructores de saber y de poder. No son administradores de un currículo o un programa ajeno. Son dueños de su discurso, protagonistas de la pedagogía. La fusión en una gran témpano de hielo que puede hacer hundir esos esfuerzos pedagógicos de largo aliento. El reto es buscar nuevas y constructivas formas de fusionarse sin romper-se, sin destruir-se..

## RELACION ESCUELA COMUNIDAD

Las políticas educativas en las etapas fundacionales de las dos escuelas, mostraba un pobre interés en la satisfacción de las necesidades individuales y colectivas de las comunidades. El Estado, lo único que aportaba era maestros. Por lo tanto los padres de familia participaban activamente en la solución de las dificultades y problemas que había en las escuelas. Cuando se requería levantar la escuela, mantenerla, mejorar las condiciones de la misma, los padres de familia se organizaban alrededor de éstos problemas. Era estrecha la relación escuela-comunidad.

Durante la construcción del PEI y a medida que las escuelas se consolidan en su parte física, tiene maestros, tiene pupitres, tiene algunos libros, tiene un PEI que consulta los intereses de las familias y el entorno y aun la escuela es pequeña, los padres se acercan, entran fácilmente al colegio. Se relacionan con la escuela en torno a las presentaciones, eventos y dificultades o logros de los niños. Pero una vez crecen los colegios y la Secretaría de Educación asume desde la infraestructura de la escuela, hasta la comida y útiles escolares, se observa un distanciamiento de los padres y la escuela. Las escuelas se van constituyendo en responsables de resolver todos los problemas y necesidades de los menores. Los padres brillan por su ausencia o se hacen presentes para exigir, demandar muchas veces de la peor manera, aun ante los cada vez más graves y frecuentes problemas de comportamiento de sus hijos. Por lo tanto, se hace necesario el trabajo con padres no solo para que asuman y acompañen el crecimiento y desarrollo de los hijos, sino en la urgente tarea de vincular a los padres de otra forma a la escuela, es decir dar nuevos sentidos a la relación comunidad – escuela. Este trabajo con padres no es sólo labor de la escuela, es necesario generar políticas que apoyen y faciliten esta relación, pero además, que comprometan a los padres de familia con la labor educativa.

## RECONOCER LA SABIDURIA DE LOS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD

Los maestros somos conocedores de las políticas educativas ya que las vivimos permanentemente y modifican nuestro diario que hacer. Sin embargo, desconocemos el gran saber que los padres de familia y miembros de las Juntas de Acción Comunal o la asociación de padres, tienen. Ellos conocen y tienen una visión crítica de las políticas de orden ambiental, económicas y sociales con las que tienen que lidiar a diario, los afecta. La escuela, los maestros desconocemos éste potencial. Escucharlos, aprovechar su conocimiento además de enriquecer las prácticas pedagógicas, es un potencial para crear lazos de fraternidad, mutuo apoyo y colaboración en pro de comunes intereses.

## MEMORIA

El antropólogo Adrián Serna Dimas, en su artículo Memoria y Escuela<sup>340</sup> afirma que” la escuela está sujeta a dos tiempos. Por un lado, a un tiempo prendado al discurrir del conocimiento racional y racionalizado, soportado en los diferentes esquemas en torno a desarrollo psicosexual, cognitivo, y moral, que organiza niveles de formación, sucesión de grados o cursos, competencias, estándares, evaluaciones y promociones; es el tiempo

---

<sup>340</sup> SERNA, Adrián. Memoria y Escuela En Revista Educación y Ciudad. No 10 IDEP Bogotá, 2006. P14

histórico aprehendido a la representación y la memorización. Por otro lado, la escuela está sujeta a un tiempo derivado del devenir de las experiencias, anclado a las vivencias que irrumpe en episodios discontinuos, superpuestos, variables; es el tiempo de lo memorable sujeto a la evocación y la rememoración. No obstante éste tiempo se presenta accidental... Este tiempo está allí para que cada generación recuerde su mundo escolar, un medio para los exorcismos y las catarsis, siempre lleno de encantos para los que comparten experiencias, siempre tan aburridos o simples para quienes no estuvieron presentes, recordándonos que se trata prácticamente de versiones tribales que solo tienen plena significación para sus protagonistas“.

Las instituciones educativas distritales centradas en formar en la disciplina del conocimiento, en escribir su historia en torno a metas y logros de esa tarea, no tienen un puesto especial para la memoria. Es un aspecto apenas visibilizado finalizando el año en los grados, en el día del maestro, con el retiro de alguien, ante situaciones de muerte y condolencias. Esta cotidianidad escolar, en torno al conocimiento, explica por qué la escuela no tiene clara conciencia y no da valor relevante a su memoria, por lo tanto lo que guarda, por poco tiempo, son los libros de notas, las actas, los planes de asignaturas...

Es necesario también anotar que como lo afirma Serna<sup>341</sup>, sólo recientemente se ha iniciado la valoración del tiempo de la memoria en la escuela, situación que ha sido propiciada por tres elementos importantes: el reconocimiento de que el mundo escolar está configurado por un entorno cultural; al valor que los conocimientos no escolarizados vienen visibilizándose como a la identificación de que maestros y estudiantes son seres históricos que tienen una versión del mundo. Este reciente reconocimiento, explica la inexistencia en las instituciones educativas de una política que permita que una persona o grupo de personas, recopilen la memoria de la escuela, que se constituyan en guardianes de la memoria institucional, que impidan, como viene sucediendo que cada maestro, administrativo, padre de familia o estudiante, se la lleve cuando se retira o se aleja de la institución.

Es necesario valorar el papel de la memoria en la escuela. Olga Lucía Zuluaga Y Dora Marín en su artículo Memoria colectiva. Memoria activa del saber pedagógico,<sup>342</sup> plantean que los recuerdos memorables se configuran en relación con las personas, los lugares, los momentos y por lo tanto se constituye en formas de identidad del colectivo. Nuestras escuelas y colegios fusionados a la fuerza por un decreto de racionalización del recurso, sienten la pérdida de sus más caros esfuerzos y logros cuando eran pequeños, separados. Por ello se está aun en duelo, en resistencia. Se hace necesario pero complejo volver a construir, a tratar de formar tejido afectivo y pedagógico, a dar identidad a estos nuevos macro-colegios. Pero no partiendo de cero. Es oportuno usar la re-memoración, ya no exclusivamente nostálgica de los tiempos idos, sino en función de aprender del pasado, de los aciertos y errores, de unos y otros. Así cada colegio, podrá encontrar su norte, para volver a tejer lazos de afecto y re-construir un PEI que parta del saber pedagógico que porta cada maestro, sus experiencias, prácticas, tradiciones, opiniones, para que

---

<sup>341</sup> Ibid

<sup>342</sup> ZULUAGA, O y MARIN, D. Memoria colectiva. Memoria activa del saber pedagógico. En Revista Educación y Ciudad. No 10 IDEP Bogotá, 2006. P 68.

compartidos sea posible apropiarlos y transformarlos en función de la nueva situación. Es una lenta pero fecunda tarea. Además se cuenta con los insumos necesarios.

## **6. APRENDIZAJES**

Para las investigadoras fue de vital importancia adentrarnos en la memoria de las instituciones y observar cómo ella permite reconstruir identidad institucional y como maestros ya que la memoria está estrechamente vinculada a las emociones, a los amores y desafectos de la vida de las personas, lo que da sentido a sus vidas.

Las entrevistas, las conversaciones sostenidas con la comunidad, alumnos y maestros, la revisión documental, nos han permitido comprender, interpretar el paisaje escolar más allá de lo pedagógico incluso trascendiendo lo educativo. Reafirma nuestra misión de educadoras, que confirma que cada maestro tiene su modo particular de serlo, que cada escuela tiene un sello particular, una forma singular, propia y valiosa de trabajar, de formar, de educar. Por otra parte, fue llamativo para nosotros observar la importancia de los archivos, de guardar documentos que cuentan, de otra manera, la memoria institucional

Otro aspecto significativo es el relacionado con el sentido de lo conceptual, lo teórico articulado a los temas de cada colegio ya que ayuda en la comprensión y análisis de los hallazgos. Precisamente éste análisis de la información y elaboración del informe por ser de carácter analítico y no meramente descriptivo es muy laboriosa. Requiere de tiempo, esfuerzo y concentración, además de tratarse prácticamente de dos investigaciones pues son dos colegios diferentes con temáticas, dinámicas y experiencias diversas. Esta tarea pasó por varias etapas. Iniciamos con un informe descriptivo-cronológico. Las asesorías, nos re-direccionaron constantemente esta tendencia. Hasta que finalmente, aprendimos el sentido y elaboración de una estructura temática. Fue un reto y un esfuerzo constante escribir en éste sentido.

Un tercer aspecto, es en cuanto al valor de la investigación cualitativa, que permite que como maestras que vivimos y conocemos la escuela por dentro, podamos colocar en juego todo ese saber para interpretar y analizar la información. También toda la riqueza que ésta forma de investigación permite visibilizar.

## **7 ASUNTOS PENDIENTES**

En Vista Bella, quedaron insumos sobre la historia del Barrio San Cipriano que en conjunto con una minuciosa búsqueda de fuentes orales y escritas sobre la memoria de la sede B, daría para otra investigación. Esta es otra pieza del rompecabezas que hace parte del todo, que es el colegio Vista Bella, que seguramente daría luces y nuevas pistas para explicar el presente y plantear nuevas propuestas. Cómo se construyó identidad en la Escuela San Cipriano? Cómo incidió la organización inicial del barrio en la construcción de la escuela? ¿Cómo participó la comunidad?

En Torca, por su parte, hay un gran período de tiempo de su etapa fundacional en las sombras. Esta investigación no alcanzó a hacer la búsqueda de fuentes que aportaran sus conocimientos, ya que los más antiguos residentes de la vereda, ya no se encuentran en ella. Qué aspectos de lo rural marcaron esta etapa? Cuales eran los aspectos metodológicos de escuela Unitaria vinculados con lo rural? Qué otros elementos de lo rural se dieron en los años 30-40? Habrá una política para la educación rural en el Distrito? Qué elementos tendrá esa política, si la hay?

## **8 ASPECTOS A TENER EN CUENTA PARA FUTURO TRABAJOS DE RE CONSTRUCCION DE LA MEMORIA**

Es necesario que cada equipo de investigadores solo aborde UNA institución para trabajar debido a la magnitud y complejidad de la tarea. Esto permitiría profundizar en la parte conceptual así como tener tiempo para ampliar, confirmar o clarificar datos e información, una vez que se está en la tarea de escribir.

Sería interesante que la devolución de la información se pudiera hacer no exclusivamente a los directamente interesados. Sino ampliarla a otras instituciones de la localidad, directivos, supervisores, gerentes de CADEL y en particular al equipo pedagógico local para que re-direccionara su acción en función de los hallazgos y luces que la investigación genera. De esta manera, se podría incidir en las políticas y tareas educativas locales.

Plantear unos segundos momentos de investigación sobre las mismas instituciones, para hacer el seguimiento de su evolución y dinámica institucional, de otras temáticas de interés a indagar, así como del impacto de estas investigaciones en la cotidianidad escolar.

## 9. ANEXOS

### ANEXO 1 BACHILLERES ACADEMICOS CON ENFASIS EN CIENCIAS AGROPECUARIAS Y PRODUCCION AGROBIOLOGICA ENFASIS AREA DE AGROPECUARIAS

**MISION:** Potenciar en las personas procesos científicos que le permitan la apropiación, construcción y aplicación del conocimiento en los campos biológicos, físicos y químicos; desarrollando tecnologías alternativas en diferentes escenarios, haciendo énfasis en ciencias agropecuarias y producción agrobiológica, inculcando valores que le permitan mantener el equilibrio con la naturaleza para una mejor calidad de vida.

**VISION:** Torca se proyecta como promotor de una nueva cultura de producción de alimentos limpios, en la ciudad- región nororiente de la Sabana, siendo líderes en el desarrollo del pensamiento científico que preserve y utilice los recursos naturales, desarrollando tecnologías alternativas, para asegurar el equilibrio entre ser humano, ciencia-tecnología y naturaleza, que permitan a las futuras generaciones el derecho a satisfacer sus propias necesidades.

#### **AGRICULTURA BIOLOGICA:**

El acercamiento a la agricultura biológica, orgánica o ecológica es una visión holística, sistemática de la producción agrícola que usa como guía los procesos biológicos de los ecosistemas naturales.

Es una forma por la que el hombre puede practicar la agricultura acercándose en lo posible a los procesos que desencadenan de manera espontánea la naturaleza. Este acercamiento presupone el uso adecuado de los recursos naturales que intervienen en los procesos productivos, sin alterar su armonía.

#### **DESARROLLO SOSTENIBLE:**

Se entiende por Desarrollo Sostenible el que conduzca al crecimiento económico, la elevación de la calidad de vida y al bienestar social, sin agotar la base de los recursos naturales, ni deteriorar el medio ambiente o el derecho a las generaciones futuras a utilizarlo para satisfacción de sus propias necesidades. ( ley 99 1993)

**ECOEFICIENCIA:** Uso inteligente de los recursos naturales y protección del medio ambiente

Crecimiento económico: Eficacia en los procesos productivos de cada línea de trabajo

**EQUIDAD SOCIAL:** Acceso de oportunidades pedagógicas para mejorar la calidad de vida de la comunidad educativa.

**DESARROLLO A ESCALA HUMANA:** Paradigma de desarrollo para América Latina que consiste en la satisfacción de las necesidades básicas del ser humano a través de la auto

dependencia, manteniendo equidad entre la trilogía del ser humano, ciencia-tecnología y naturaleza.

**PERSONA:** Ser humano es abierto y flexible, permanentemente dispuesto a la posibilidad de las transformaciones de tipo estructural, siempre que haya experiencias de aprendizaje mediado.

**PERFIL:**

Espíritu de observación, percepción, análisis y razonamiento a través de procesos de investigación

Sentido de organización y trabajo en equipo

Creatividad e iniciativa

Capacidad de anticipación, planeación y adaptación a las circunstancias del medio

Capacidad de toma de decisiones

Aptitud para desempeñar diferentes funciones en cada una de las líneas de trabajo.

Desarrollo procesos de investigación aplicada para dar solución a problemas del agro, con procesos de transferencia tecnológica

Recupera el medio ambiente, mediante procesos de agricultura biológica

Genera una nueva visión y una nueva actitud frente a la naturaleza y la agricultura.

Favorece la relación armónica entre naturaleza, ciencia -tecnología y el ser humano.

**EDUCACION:** La educación es un proceso continuo en el que el estudiante desarrolle acciones que le permitan a través de la experiencia elaborar conceptos y enriquecer su saber relacionando lo empírico - científico. .

Identidad del país

**FORMACION Integral:**La formación agropecuaria y científica debe trascender la intelectualidad, y contemplar aspectos del ser humano como ente social, cultural y ético.

**Integrada:** El área de ciencias y agropecuarias debe potenciar la formación disciplinar mediante el apoyo pedagógico planificado de equipos de trabajo y proyectos que generen relaciones Inter transdisciplinar para abordar las problemáticas surgidas en cada línea de trabajo.

**Flexible:**Posibilita la formación autorreguladora conforme a los intereses del estudiante a las necesidades de transformación de su entorno en procura de la generación de saberes a partir del acto mental y en la búsqueda del bien común.

**Abierta:** Propicia y valida diferentes formas de acceso y generación del conocimiento, como parte de su proceso formativo, preservando y transformando su entorno.

**Dinámica:** Permite la introducción de cambios como resultado de procesos autorreguladores y evaluativos permanentes.

**INVESTIGACION:**

La investigación constituye un eje dentro del PEI de la institución, que se debe desarrollar desde el grado 0 hasta grado 11, con diferentes niveles de profundización.



Así en cada año el estudiante avanza un poco y se le van dando elementos para su consolidación.

Un aspecto importante de destacar es que a través de las diferentes líneas de trabajo el estudiante debe desarrollar competencias que le permitan detectar problemas y aplicar el conocimiento científico como herramienta para resolverlos.

Con este tipo de trabajo el estudiante parte del análisis de su entorno inmediato y sus interdependencias socioculturales, ambientales y productivas.

La investigación solo adquiere sentido si hace parte de la búsqueda de respuestas a un problema construido por el estudiante. Otro aspecto importante, es conocer el tipo de investigación y la aplicación tecnológica que se lleva a cabo para su desarrollo.

## **EVALUACION**

El área de agropecuarias la concibe como un proceso constitutivo de la acción formativa de los actores, mediante una dinámica sistemática y transparente de recolección de información significativa que se obtiene de elementos de juicio para tomar decisiones que aseguren el mejoramiento de la calidad del estudiante.

La evaluación del desempeño de los estudiantes se orienta hacia el reconocimiento del estado del proceso de aprendizaje y aprendizaje., es decir, de establecer si realmente se está dando una transformación esperada, si existen vacíos, limitaciones o si se deben buscar estrategias para mejorar.

En el instituto se llevan tres procesos complementarios:

**La auto evaluación:** Es la oportunidad del estudiante para hacer la revisión y reflexión a través de un proceso de autocrítica de su formación. Tiene por objeto juzgar objetivamente sus propios esfuerzos, resultados, productos con base en unas metas propuestas.

Los estudiantes toman conciencia de sus propios procesos de pensamiento y aprendizaje, convirtiéndose en gestores de su propio desarrollo personal e intelectual.

El cuadro de control de progreso es una de las estrategias para llevar el seguimiento de sus avances o limitaciones.

### **La coevaluación:**

Es un proceso participativo para poner en común evidencias o productos de aprendizaje, identificar fortalezas, estrategias exitosas, posibles limitaciones para convertirlos en situaciones de aprendizaje mediante la valoración y el reconocimiento del otro, poniendo en juego la equidad, la honestidad y la ética para contribuir al crecimiento solidario del equipo. Es una herramienta pedagógica para afianzar comportamientos y actitudes propias de la democracia participativa, propia del gobierno escolar de la institución. Se hace con los estudiantes en presencia del tutor.

Una de las estrategias para implementar es el diseño de cuadros de honor

**La heteroevaluación:** Verifica la adquisición de competencias y logros de aprendizaje exigidos por la sociedad del conocimiento. Es orientada por los tutores y docentes de apoyo, de acuerdo al nivel que debe alcanzar en cada grado y a los logros mínimos.

El diseño de guías que permitan delimitar logros a alcanzar en cada una de las líneas de trabajo.

Diseño de fichas de evaluación donde se consignen los propósitos, objetivos e indicadores de las metas propuestas .

Identificar dificultades, limitaciones y realizar el plan de mejoramiento .

Estrategias:

Control a través de la bitácora

Evaluación in situ

Informes de practicas

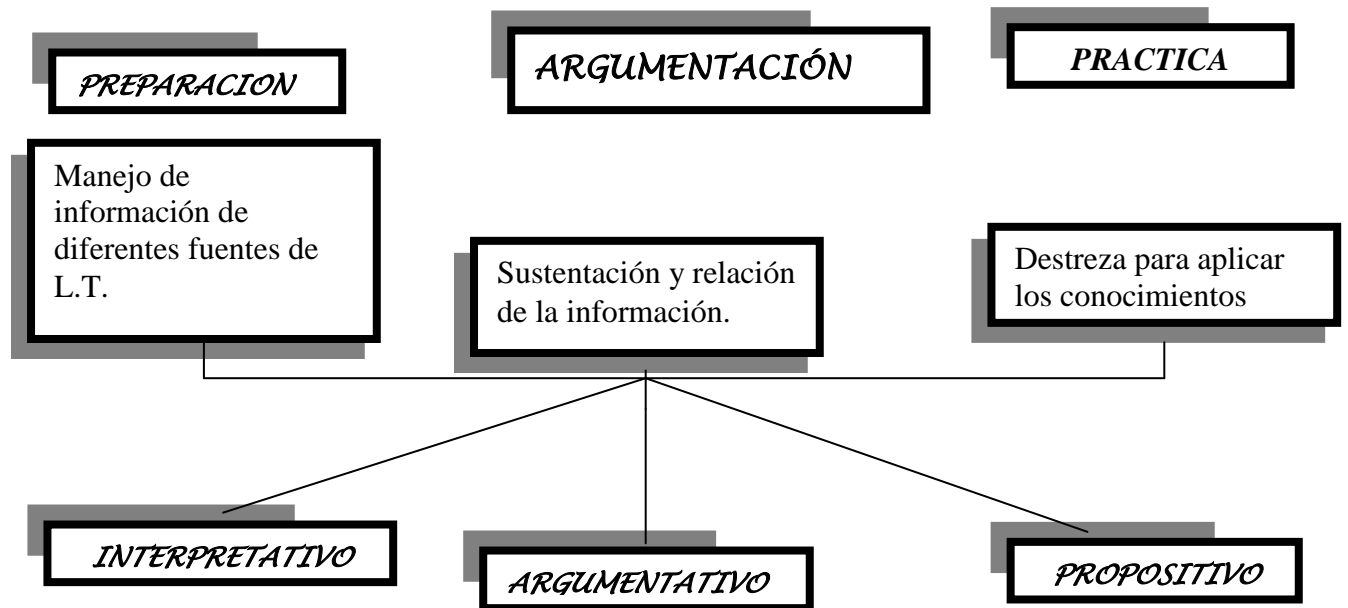
Salidas de campo

Talleres presenciales

### **PROCESOS DE EVALUACIÓN**

Se lleva a cabo una valoración continua y permanente respetando las diferencias y ritmos de aprendizaje en donde se tienen en cuenta los siguientes lineamientos:

- ◆ *Preparación: Preconceptos, Manejo de información diferentes fuentes*
- ◆ *Argumentación: Elaboración de conceptos, justificación sus tentación*
- ◆ *Practica: Aplicación de conceptos y destrezas para aplicar el conocimiento*



### **METODOLOGIA**

Estudiantes y Tutor desafían juntos problemas concretos y desarrollan un estilo de encuentro en el camino del autoaprendizaje.

De este modo quienes participan dejan de ser observadores pasivos de hechos y circunstancias para convertirse en personas activas en la exploración de caminos de mejoramiento personal y comunitario.

Un tutor es el que apoya un proceso educativo, permitiendo que el estudiante también le enseñe, es una persona que se caracteriza por su gran afán de superarse y que trabaja ,a la

vez, para que otros lo hagan. Es una persona emprendedora y convencida de que su fuerza creadora es la fuente del dinamismo indispensable para contagiarla a sus estudiantes.

Es un proceso en el cual tiene como referencia el método científico: Explora, identifica problemas, formula interrogantes e hipótesis, consigue información, experimenta, descubre crea modelos, explica y crea nuevas preguntas. Por lo tanto es vital afinar la observación, la precisión en la percepción, la diferenciación, el establecimiento de criterios y la organización de información, animando siempre las expectativas para la realización y logros por medio de retos permanentes a la inteligencia.

Es un proceso dinámico, en donde las personas son activas en la exploración de caminos de mejoramiento individual y colectivo.

La tutoría cobra importancia como evento pedagógico en la mediación en donde se hacen preguntas pero además se trata de despertar con un “inquirir” inteligentemente la estructura de la persona; es disparar dudas, generar inquietudes, abrir espacios oscuros y no percibidos, que conduce a la discusión y confrontación de la practica-teoría-practica., la riqueza no esta en los textos sino en la posibilidad de construir conceptos y comparar saberes que enriquezcan y permitan el desarrollo de las funciones cognitivas y las operaciones mentales para crear una nueva visión, en donde el estudiante es el protagonista de su propio proceso de aprendizaje y aprendizaje. Se reconoce y se valora la experiencia previa en relación con la naturaleza y su entorno social, construyendo conocimiento, que permita la transformación y el mejoramiento de las condiciones de su entorno que generen un desarrollo humano sostenible.

- Aprender es el verdadero proceso de construir conceptos entrelazarlos y generar nuevas visiones, aprender es como la tarea, la intención.

**FLEXIBLE:** El proceso debe adecuarse al ritmo, posibilidades y condiciones particulares de cada curso y equipo de trabajo , se debe contextualizar de acuerdo a intereses, problemas generados- oportunidades, valores de los estudiantes y la comunidad.  
Autogestión y autonomía.

### ***AMBIENTACION***

La dependencia del hombre con respecto a la naturaleza deriva en la inevitable relación hombre-entorno que conlleva a la utilización de los recursos que éste demanda para su propia supervivencia. La economía de una región y su desarrollo, así como la subsistencia de la población relacionada, se fundamenta entonces en la explotación que pueda hacerse de los Recursos Naturales disponibles.

En vista de los efectos de la sobreexplotación surgió la idea de lograr un desarrollo sostenible como única política para encontrar el punto de equilibrio entre las necesidades de crecimiento económico, la consecuente presión sobre los recursos (demanda ambiental) y la exigencia de tiempo de renovación por parte de la naturaleza, acorde con su oferta ambiental

A pesar de que la preocupación por el medio ambiente existía ya en las civilizaciones primitivas y en las civilizaciones indígenas de América gracias al gran respeto por la tierra

y la naturaleza, estas ideas hasta ahora se están impulsando en el mundo capitalista y socialista debido a la prevaecía del individualismo. En 1972 se realizó la primera Conferencia Mundial sobre el Medio Ambiente Humano donde se habló de la preocupación por las generaciones futuras y sólo hasta 1987 se “oficializó” el concepto de **desarrollo sostenible** en el informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y Desarrollo o Comisión Brudtland.

La mentalidad actual consumista e individualista se está enfrentando con el interés por la recuperación y conservación de los recursos. Este hecho se evidencia en la elaboración de productos biodegradables, impulsada por el aumento en la demanda a pesar de los mayores costos de elaboración de algunos de ellos; hay que reconocer, sin embargo, la gran influencia de la legislación ambiental desarrollada en los últimos años en muchos países del mundo.

La economía de una región y su desarrollo así como la subsistencia de la población se fundamenta en la explotación de los recursos naturales. Esta explotación requiere de energía y esta asociada a una gran producción de desechos. A estos últimos no se les ha dado el manejo adecuado y están causando grandes problemas de contaminación.

*También la inadecuada explotación de los recursos ha permitido la dispersión de elementos pesados que, al introducirse en el ciclo de vida en los organismos vivos, producen sustancias venenosas alterando el ciclo de estos.*

La formación de valores ambientales mediante la participación de todas las instituciones y de cada ser humano y una educación ambiental serán la base para la construcción de una nueva cultura ciudadana creando conciencia sobre los deberes y derechos frente al desarrollo humano, mejorando la calidad de vida

Al tener un mayor conocimiento de los fenómenos y procesos de nuestro entorno, utilizando los instrumentos tecnológicos que nos ofrecen las Ciencias y la Química y al aplicar una educación ambiental nos permitirá conocer y comprender el funcionamiento de los ecosistemas, los aspectos sociales y poblacionales y de los impactos ambientales de la comunidad sobre el medio. Conociendo el medio ambiente local es posible valorarlo y buscar la mejor forma de interrelacionarse con él para lograr un desarrollo sostenible, evitando caer en los mismos errores que han cometido los países industrializados.

### **OBJETIVO DEL ÁREA**

Implementar y desarrollar proyectos de producción agrobiológica en cada una de las líneas de trabajo mediante procesos de investigación, observación, exploración y experimentación apoyándose en el uso de la tecnología y creando hábitos que generen valores para conservar el ecosistema y disminuir impactos negativos.

### **APORTES DEL ÁREA AL PERFIL DEL ESTUDIANTE**

#### **1. En lo Académico:**

Mediante la realización de proyectos, lecturas, videos y salidas se desarrollan competencias que faciliten el análisis, interpretación y la argumentación de conceptos básicos.

## **2. En Tecnología e Investigación**

Facilitando la búsqueda de soluciones a problemas prácticos

Elementos básicos que faciliten el proceso de investigación y su aplicación en el área de Ciencias y agropecuarias.

## **3. En Valores**

Formación de valores en lo ambiental y la producción agrobiológica

### ***RECURSOS: TÉCNICOS, DIDÁCTICOS***

Libros de consultas, fotocopias, revistas, cartillas, televisor, videos, filminas, proyector y elementos del entorno (granja , el bosque los cerros orientales los humedales y la ciudad).

Laboratorio Abierto: Bosque, Granja

Aula de Laboratorio

Herramientas del agro

Semillas, abonos y suministros

Materiales y reactivos del laboratorio

Producción agrícola y pecuaria de la sabana

Producción agrícola y pecuaria de otras zonas del país

Sistemas agroindustriales

Entidades con convenios interinstitucionales

Pasantes

Personas que desarrollen el servicio social

Visitantes

Mercadeo de producción

### **EVENTOS:**

De 7:00 a.m. 7:30 a.m. 12:30 m. a 1:00 p.m. Labores culturales de cada línea de trabajo.

Una salida semestral por cada línea de trabajo, dependiendo del proceso de investigación y la temática; que promueva la identidad colombiana.

**GRADO CERO**  
**SENSIBILIZACIÓN Y CUIDADOS DE AVES DEL BOSQUE**  
**PROYECTO DE AULA:**

GRADO	INVESTIGACION	AGROPECUARIAS	TECNOLOGIA (CIENCIAS)	MEDIO AMBIENTE
PRE-ESCOLAR	<p>Observar y percibir el entorno inmediato de las líneas de trabajo y de las aves del bosque.</p> <p>Descubrir el entorno de algunas aves del bosque.</p> <p>Incitar al por que tratando de dar explicaciones provisionales.</p> <p>Hallar diferencias y semejanzas en las aves y las líneas de trabajo, con referentes o diferentes criterios.</p> <p>Representaciones a través de simbología en la bitácora.</p>	<p>Identificar los procesos productivos de cada línea de trabajo.</p> <p>Proceso de polinización de las aves.</p> <p>Biodiversidad de flora y fauna del bosque y de las líneas de trabajo.</p> <p>Mercadeo del proceso productivo de las aves en la ruta ecológica.</p>	<p>Escenario el bosque, aves.</p> <p>Identificar instrumentos de la labor agrícola.</p> <p>Elaboración de artefactos con diseños, para las aves como parte de un sistema y proceso; con una función, para una necesidad específica.</p> <p>Actividades dirigidas</p> <p>Sistematizar</p>	<p>Sensibilización a través de los sentidos de la naturaleza de las diferentes líneas de trabajo.</p> <p>Niveles de organización.</p> <p>Función de las aves del bosque dentro del ecosistema del bosque.</p> <p>Función del bosque.</p>

**GRADO PRIMERO, SEGUNDO, TERCERO**  
**LINEA DE TRABAJO**  
**AGRICULTURA BIOLÓGICA**  
**HUERTA: HORTALIZAS, CERALES, LEGUMINOSAS**  
**PROYECTO DE AULA: 1,2 ,3**

GRADO	INVESTIGACION	AGROPECUARIAS	TECNOLOGIA	MEDIO AMBIENTE
PRIMERO, SEGUNDO, TERCERO	<p>Afinar la observación y percepción el hábitat de los semilleros y plantas. Reconocer propiedades específicas de las semejanzas y las diferencias.</p> <p>Orientar la fijación sobre el detalle.</p> <p>Formular preguntas y realizar conjeturas a cerca de la línea de trabajo.</p> <p>Realizar experiencias para comprobar conjeturas.</p> <p>Realizar mediciones con elementos convencionales y no convencionales</p> <p>Registrar observaciones en la bitácora y desarrollando las áreas fundamentales</p> <p>Búsqueda de información</p> <p>Elaboración y obtención de información nueva.</p> <p>Construcción de conceptos a partir del porqué.</p> <p>Persistir en la búsqueda para dar respuestas a las preguntas</p> <p>Comunicar de diferentes maneras el proceso de investigación.</p>	<p>Preparación de la zona, participativamente con padres de familia.</p> <p>Cercado.</p> <p>Siembra de semillas.</p> <p>Procesos de germinación</p> <p>Preparación del suelo de la zona.</p> <p>Transplante</p> <p>Labores culturales: Riego, desyerbe, aplicación de abonos orgánicos.</p> <p>Control de plagas.</p> <p>Siembra de plantas alelopaticas.</p> <p>Alternancia de cultivos</p> <p>Rotación de cultivos</p> <p>Poli cultivos</p> <p>Manejo de cosecha</p> <p>Manejo de poscosecha</p> <p>Mercadeo agro ecológico</p>	<p>Diseñar la distribución de la zona y elaborar cercado</p> <p>Manejo de artefactos para elaboración de semilleros.</p> <p>Identificación de artefactos para la preparación del suelo, manipulación, uso y cuidados.</p> <p>Bioseguridad.</p> <p>Identificar el sistema tecnológico en su zona. Riego, labores culturales, control ecológico de plagas, etc.</p> <p>Sistematización de la experiencia haciendo uso de informática.</p>	<p>Producción agro ecológica de hortalizas.</p> <p>Control físico: trampas</p> <p>Control biológico con otras especies</p> <p>Control cultural: Erradicando la sobrepoblación de especies.</p> <p>Alelopatico, haciendo uso de plantas</p> <p>Recuperación de la microflora y microfauna del suelo a través de abonos orgánicos y cultivos de microorganismos benéficos</p>

**GRADO CUARTO Y QUINTO**  
**LINEA DE TRABAJO: AGRICULTURA BIOLÓGICA**  
**HORTALIZAS, CEREALES, LEGUMINOSAS**  
**PROYECTO DE AULA: 4,5**

GRADO	INVESTIGACION	AGROPECUARIAS	TECNOLOGIA(CIENCIAS)	MEDIO AMBIENTE
CUARTO Y QUINTO	<p>Obtener información precisa mediante la observación de la zona de cultivo, relacionándola con otros en diversos sitios.</p> <p>Estabilizar y fortalecer la atención en las propiedades de los fenómenos que perciben.</p> <p>Jerarquizar, propiedades específicas de las semejanzas y las diferencias que permitan clasificar relaciones.</p> <p>Adquirir el dominio sistémico y riguroso sobre el elemento de investigación y sus relaciones.</p> <p>Organizar ideas, distinguir pensamientos y establecer criterios, relevantes e irrelevantes.</p> <p>Búsqueda de información</p> <p>Elaboración y obtención de información nueva.</p> <p>Formular preguntas y lanzar hipótesis a cerca de la línea de trabajo.</p> <p>Realizar experiencias para comprobar hipótesis.</p> <p>Realizar mediciones con elementos convencionales y no convencionales</p> <p>Registrar el proceso en la bitácora, desarrollando las áreas fundamentales.</p> <p>Sacar resultados y conclusiones de los experimentos.</p> <p>Comunicar de diferentes maneras el proceso de investigación.</p>	<p>Preparación de la zona.</p> <p>Preparación del suelo de la zona.</p> <p>Nivelación del terreno</p> <p>Elaboración de terrazas</p> <p>Cercado.</p> <p>Siembra en semillero y directa.</p> <p>Formas de reproducción</p> <p>Procesos de germinación</p> <p>Transplante</p> <p>Clasificación taxonómica de diversos grupos.</p> <p>Labores culturales:</p> <p>Riego, desyerbe, aplicación de abonos orgánicos.</p> <p>Control de plagas.</p> <p>Siembra de plantas alelopáticas.</p> <p>Alternancia de cultivos</p> <p>Rotación de cultivos</p> <p>Poli cultivos</p> <p>Manejo de cosecha</p> <p>Manejo de poscosecha</p> <p>Mercadeo agro ecológico</p>	<p>Historia de las maquinas simples, hasta los motores y su aplicación en la agricultura.</p> <p>Manejo y elaboración de maquinas simples, para el contexto del cultivo de la huerta; construcción de aparatos eléctricos con uso de circuitos eléctricos simples.</p> <p>Aplicación de la energía solar y eólica a la producción agrícola, Identificar y describir aparatos que generan energía en diferentes formas y su aplicación en la agricultura .</p> <p>Manipulación, uso y cuidados de artefactos, aparatos y sistemas agrícolas.</p> <p>Bioseguridad.</p> <p>Identificar el sistema tecnológico en su zona. Riego, abonos orgánicos, labores culturales, control ecológico de plagas.</p> <p>Tecnologías alternativas de los cultivos.</p> <p>Sistematización de la experiencia haciendo uso de informática.</p>	<p>Establecer relaciones entre el efecto invernadero, la lluvia ácida, el debilitamiento de la capa de ozono y la contaminación atmosférica con la producción agro ecológica de hortalizas.</p> <p>Asociar los cambios climáticos con la producción agrícola y las costumbres de diferentes comunidades.</p> <p>Reconocer los efectos nocivos del consumo de alimentos producidos con exceso de productos químicos</p> <p>Control físico: trampas</p> <p>Control biológico con otras especies</p> <p>Control cultural: Erradicando la sobrepoblación de especies.</p> <p>Alelopático, haciendo uso de plantas</p> <p>Recuperación de la microflora y micro fauna del suelo a través de abonos orgánicos y cultivos de microorganismos benéficos</p>



TÓPICO	GRADO	SUBTEMA	LOGROS	INDICADORES
<b>1. ¿ Cómo influyen en la vida de las aves en el entorno ciudad?</b>	0	-Principios administrativos. -Identificar algunas especies de pájaros en el bosque. Sensibilización a través de los sonidos.	1.1 Identificar el bosque, como una fuente de vida para los pajaros dentro del ecosistema de la ciudad.	-Identifica algunos pajaros del bosque. -Realiza labores para la conservación de los pájaros -Manifiesta interés por el cuidado de las aves.
<b>2. ¿ Cómo se reproducen las hortalizas en Torca?</b>	1,2,3	-Principios administrativos -Manejo agroecologico -Principios taxonómicos -Propagación vegetativa -Semillero	Identificar los procesos de producción agroecologica de reproducción en leguminosas y hortalizas de algunas plantas	- Identifica algunas especies de hortalizas. -Practica la forma de reproducción de algunas especies de hortalizas. -Maneja información sobre algunas hortalizas Practica los principios agroecológicos de producción.
<b>3. ¿ Qué recursos se necesitan para obtener una producción optima de cereales, leguminosas y hortalizas?</b>	4,5	-Principios administrativos. -Plan de manejo agroecologico. -Taxonómica de las plantas -Formas de reproducción. -Labores culturales -Alelopatia. -	Analizar los procesos de producción agroecologica en cereales, leguminosas y hortalizas de algunas plantas.	- Maneja información sobre las especies de hortalizas, cereales y leguminosas que reproduce y comercializa. - Practica los principios agroecologicos de producción agrícola. - Manifiesta interés por el cuidado y mantenimiento de las plantas - Identifica las plantas con su nombre científico, usos y cualidades. - Realiza las labores culturales de forma eficiente.



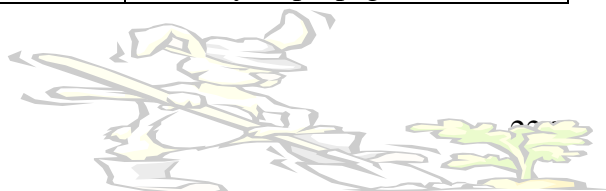
## GRADO SEXTO



### BOSQUE: ASOMBRO EN EL BOSQUE

*Caracterizar los factores ambientales del bosque de Torca, la localidad de Usaquén para la conservación de los recursos y la propagación de las plantas nativas*

TÓPICO	SUBTEMA	LOGROS	INDICADORES
<b>1. ¿ Cómo influyen los factores abióticos en el bosque y los ecosistemas de la ciudad?</b>	Principios administrativos 1.1 Conceptos ambientales: - Flujo de energía - Biomasa - Biomas - Ecosistemas 1.2 Clima 1.3 Estructura del suelo 1.4 Aire	1.2 Identificar el bosque, la ruta ecológica y los ecosistemas de la ciudad como línea de trabajo	1.1 Relaciona los conceptos ambientales n la granja en los cerros orientales y en la ciudad 1.2 Sistematiza la información en la bitácora del bosque. 1.3 Demuestra sentido de pertenencia y actitud positiva sobre el bosque, ruta y los recursos naturales de la ciudad.
<b>2. ¿ Cómo interactúan los organismos en el bosque y ecosistema de la ciudad?</b>	2.1 Principios taxonómicos 2.2 Propagación vegetativa 2.2 Semillero 2.3 Areas del vivero	2. Analizar las diferentes formas de reproducción vegetal	2.1. Clasifica el material nativo del bosque 2.2 Propaga material nativo de los cerros orientales 2.3 Accede a la información sobre las especies del bosque de Torca y de los cerros orientales de Bogotá
<b>3. ¿ Qué recursos del bosque de Torca, los cerros y de la ciudad se pueden utilizar?</b>	3.1 Plan de manejo del vivero 3.2 Usos de algunas plantas	3.1. Identificar el uso de algunas plantas	3.1 Se apropia del vivero, del bosque de los cerros y la ciudad mediante la propagación de algunas especies nativas. 3.2 Establece el uso de algunas plantas nativas Guía a los alumnos de otros colegios de la ciudad en la caracterización de las plantas nativas y su propagación



**GRADO SÉPTIMO**

**CUNICULTURA**

*Mejorar la producción cunicultura utilizando el banco de proteínas*

<b>TÓPICO</b>	<b>SUBTEMA</b>	<b>LOGRO</b>	<b>INDICADOR</b>
<p><b>¿ Cuáles son las características fundamentales de los conejos?</b></p>	<p>Principios administrativos.</p> <p>1.1 Especies de razas de reproducción de conejos.</p> <p>1.2 Características internas y externas de las especies y razas.</p> <p>1.3 Alimentos y nutrición animal.</p> <p>1.4 Sanidad e higiene animal</p> <p>1.5 Manejo adecuado de los residuos sólidos</p> <p>1.6 Proceso de la producción pecuaria en cunicultura</p>	<p>1.1 Participar activamente en el desarrollo de la línea de trabajo e investigación</p> <p>1.2 Contribuir a la mejora de la dieta alimenticia de la comunidad Torcana y de las localidades del norte de la ciudad</p>	<p>1.1 Participa activamente en las labores de la conejera y del banco de proteínas.</p> <p>1.2 Accede a la información sobre cunicultura y la lleva a la práctica.</p> <p>1.3 Sistematiza la información en la bitácora sobre la siembra de las plantas.</p> <p>1.4 Demuestra actitud positiva y sentido de pertenencia hacia los conejos.</p> <p>1.5 Maneja adecuadamente controles de registro de la conejera.</p> <p>1.6 Guía a los alumnos de otros colegios de la ciudad en el manejo de los conejos</p> <p>1.7 Aclara los conceptos de ciencias con sus compañeros</p> <p>1.8 Identifica los elementos de una investigación.</p> <p>1.9 .Deduce ideas de investigación en revistas científicas</p>
	<p><b>¿ Cómo manejar los residuos sólidos de los conejos para evitar la contaminación del suelo del colegio y de la vereda ?</b></p>	<p>2.1 Efectos del desequilibrio.</p> <p>2.2 Manejo de residuos sólidos</p>	<p>2. Analizar y explicar las formas como algunas sustancias que produce el hombre alteran los ciclos bioquímicos</p>



**GRADO OCTAVO**  
**AVICULTURA y ANADECULTURA**

*Mejorar la producción avícola reduciendo los costos*

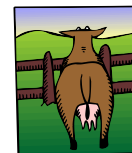
<b>TÓPICO</b>	<b>SUBTEMA</b>	<b>LOGROS</b>	<b>INDICADORES</b>
<b>1. ¿Cuáles son las principales características de las gallinas ponedoras y de patos?</b>	Principios administrativos 1.1 Especies y razas de producción de gallinas ponedoras y patos 1.2 Características internas y externas de las especies y razas . 1.3 Preparación del galpón y el hábitat de los patos. 1.4 Gallinas felices. 1.5 Alimentación y nutrición. 1.6 Sanidad e higiene animal. 1.7 Manejo de residuos orgánicos :	Participar activamente en las labores de avicultura y de anadecultura en la línea de investigación.	1.1 Participa en las labores de alimentación, cuidado y mantenimiento de las gallinas. 1.2 Accede a la información sobre el galpón, las gallinas ponedoras y la producción de huevos. 1.3 Demuestra sentido de pertenencia y actitud positiva hacia el galpón. 1.4 Sistematiza la información en la bitácora, llevando cuadros de registro y control. 1.5 Incentiva a los jóvenes de otros colegios de la ciudad Cómo mejorar la producción avícola y de anadecultura
<b>2. ¿Cómo influyen las gallinas ponedoras y los patos en el ecosistema?</b>	2.1 Dinámica de las poblaciones. 2.2 Densidad. 2.3 Crecimiento. 2.4 Sobrepoblación. 2.1 Necesidad de alimentación. 2.2 Plan de Manejo	Analizar y explicar la dinámica de las poblaciones en términos de densidad y tasa de crecimiento y superpoblación en las gallinas y de patos realizando un paralelo con el ser humano.	2.1 Halla la densidad de la población de las gallinas felices calculando la capacidad del galpón y del hábitat de los patos 2.2 Compara la densidad de la población de otras especies aledañas con el galpón. 2.3 Aplica el plan de manejo de avicultura

**GRADO NOVENO**

**AROMÁTICAS Y ABONOS ORGÁNICOS**

**Determinar el uso de las aromáticas y de los abonos orgánicos en el colegio y la ciudad**

<b>TÓPICO</b>	<b>SUBTEMA</b>	<b>LOGROS</b>	<b>INDICADORES</b>
<b>1. ¿Que factores determinan una buena propagación de plantas aromáticas?</b>	Principios administrativos 1.1 AIRE: 1.2 Agua :) 1.3 suelo: - Composición del suelo - Tipos de suelos según la textura - Tipos de suelos según la estructura - Tipos de suelos según la topografía - Calculo de pendiente 1.3 Clima 1.4 Abonos orgánicos y verdes: Compos, compos de bosque, lombricompos Biopreparados: fermentados vacunos, bocachi, super – cuatro	1. Participar activamente en la identificación de los factores abióticos y la producción de abonos	<b>1.1 Caracteriza los factores abióticos de la granja</b> <b>1.2 Participa en las labores de mantenimiento del área de producción de abonos orgánicos y de aromáticas</b> <b>1.3 Accede a la información sobre la producción de abonos orgánicos.</b>
<b>2. ¿ Qué acciones se toman para el control de plagas y enfermedades hacia las plantas?</b>	2.1 Reproducción vegetal 2.1 Tipo de siembra: 2.2 Semilleros 2.3 Cálculo de número de plantas 2.4 Plagas (insectos), y enfermedades (hongos bacterias y virus) 2.5 Característica de las aromáticas 2.6 Propagación Vegetativa 2.7 Taxonomía	2. Conocer las propiedades Alelopáticas y medicinales de algunas plantas.	2.1 Propaga las plantas aromáticas 2.2 Diferencia los microorganismos benéficos de los patógenos 2.3 Identifica las propiedades de las aromáticas
<b>¿ De qué forma se puede mejorar la producción agrobiológica?</b>	3.1 Estabilidad de los ecosistemas 3.2 Propiedades medicinales de las aromáticas propiedades 3.3 Alelopáticas de algunas plantas 3.4 Labores culturales	3. Aplicar los usos de alelopáticos en los cultivos y medicinales en la comunidad Torcana	3.1 Utiliza practicas sostenibles en la producción agrícola 3.2 Mejora el suelo suministrando desinfección natural. 3.3 Orienta a los alumnos de otros colegios de la Ciudad en la preparación de abonos orgánicos para la producción agrobiológica 3.4 Identifica correctamente las propiedades medicinales de algunas



## GANADO BOVINO, CAPRINO Y AGROINDUSTRIA

*Lograr una buena formación educativa articulando las áreas de producción agrícola, pecuaria y la agroindustria estimulando a los jóvenes en la creación de Microempresas*

TÓPICO	ENFOQUE	SUBTEMA	LOGROS	INDICADORES
¿ Qué productos lácteos se pueden obtener en la Institución utilizando la materia prima de la vereda?	1. <b>TECNOLOGÍA DE PRODUCTOS LÁCTEOS</b>	Principios administrativos y empresariales. 1.1 Control de la calidad de la leche 1.2 Elaboración de queso campesino 1.3 Elaboración de queso doble crema. 1.4 Elaboración de yogurt y kumis. 1.5 Elaboración de dulces de leches y leches saborizadas. 1.6 Elaboración de queso paipa	1. Conocer los diferentes procesos de la elaboración de los productos de la leche	1.1 Conoce los métodos de medición de los parámetros de calidad en los procesos de los productos lácteos. 1.2 Elabora los productos lácteos según especificaciones dadas. 1.3 Demuestra interés y compromiso en las actividades programadas: toma apuntes, realiza consultas extraclase y acepta orientaciones dadas en clase.
¿Cómo mejorar la producción láctea y cárnica de los bovinos?	2. <b>TECNOLOGÍA PECUARIA</b>	2.1 Razas de ganado bovino 2.2 Pastos y forrajes para el ganado, manejo de praderas y generalidades de silvopastoreo. 2.3 Uso de úrea, melaza, elaboración de bloques multinutricionales y elaboración de sales mineralizadas. 2.4 Elaboración de henos y ensilajes. 2.5 Practica vacunación, inyectología y ordeño.	2. Conocer las diferentes razas bovinas de la sabana, las principales especies forrajeras tanto del bosque como de la ciudad y la elaboración de alimentación suplementaria para una óptima producción de leche y carne en los bovinos.	2.1 Identifica las características de las razas bovinas, de las gramíneas y leguminosas. 2.2 Elabora algunos bloques multinutricionales, sales mineralizadas, henos y ensilajes. 2.3 Demuestra interés y compromiso en las actividades programadas: toma apuntes, realiza consultas extraclase y acepta orientaciones dadas en clase.
¿ Cómo mejorar la producción agrícola en la Institución?	3. <b>TECNOLOGÍA AGRÍCOLA</b>	3.1 El negocio agrícola. 3.2 Preparación de terrenos. Localización de sitios para el cultivo, identificación de clases de suelos, parámetros de preparación de suelos (textura, estructura y pendientes) 3.3 Preparación de suelos: trazado, nivelación y sistemas de siembra (eras, terrazas y curvas de nivel).	3. Identificar las principales características del suelo y las técnicas en el manejo adecuado en la producción agrícola	3.1 Identifica las caracterizaciones del suelo. 3.2 Obtiene una buena producción agrícola teniendo en cuenta las indicaciones dadas en clase. 3.3 Demuestra interés y compromiso en las actividades programadas: toma apuntes, realiza consultas extraclase y acepta orientaciones dadas en clase.

		3.2 Siembras: selección de semillas, cantidad de semilla, métodos de siembra, surcos, semilleros, trasplantes. Costos de preparación		
¿ De qué forma se logra la sostenibilidad de los bovinos en la Institución?	4. PRODUCCIÓN BANCO DE PROTEÍNAS	4.1 Proceso de lácteos 4.2 Identificación de leguminosas en el bosque. 4.3 Propagación de leguminosas. 4.4 Conservación y mantenimiento de leguminosas.	4. Mejorar la producción de leguminosas y gramíneas para la sostenibilidad de los bovinos en el colegio.	4.1 Propaga algunas gramíneas, leguminosas en el banco de proteínas. 4.2 Produce alimentos suplementarios: henos, sales, ensilajes etc. para la alimentación de los bovinos. 4.3 Obtiene algunos productos lácteos y demuestra interés y compromiso en las actividades programadas: toma apuntes, realiza consultas extraclase y acepta orientaciones dadas en clase
¿ Cómo aprovechar al máximo los espacios de la Institución para la sostenibilidad de los bovinos?	5. RECUPERACIÓN DE SUELOS	5.1 Proceso de lácteos. 5.2 Adecuación del entable 5.3 Recuperación de suelos erosionados. 5.4 Ubicación de bancos de proteínas	5. Recuperar los suelos erosionados en la Institución y de los cerros orientales	5.1 Adecua el entable y las zonas forrajeras. 5.2 Recupera suelos para el manejo de pradera. 5.3 Elabora algunos productos lácteos y demuestra interés y compromiso en las actividades programadas: toma apuntes, realiza consultas extraclase y acepta orientaciones dadas en clase
		6.1 Manufacturas 6.2 higiene 6.3 productos cárnicos 6.4 Nutrición humana 6.5 Porcinocultura	6. Conocer los diferentes procesos de productos cárnicos	6.1 Establece las normas higiénicas en los diferentes procesos industriales de alimentos 6.2 Obtiene los diferentes procesos cárnicos 6.3 Determina los diferentes pasos en la industria porcinocultura

## GRADO UNDECIMO

### Frutales, conservas y encurtidos

#### Mejorar la producción de frutales y los procesos de pos cosecha



TÓPICO	ENFOQUE	SUBTEMA	LOGROS	INDICADORES
1. ¿Que factores	1.FUNDAMENTACIÓN	Principios	1. Descubrir	1.1 Participa activamente

<p>determinan una buena producción agrobiológica?</p>	<p><b>AGROPECUARIA</b></p>	<p>administrativos y empresariales.  1.1 Factores que determinan la producción de un cultivo.  <b>ABIÓTICOS:</b>  Latitud, Altitud, vientos, Agua, precipitación temperatura , Suelo  <b>BIÓTICOS:</b>  Plagas (insectos), Malezas y enfermedades (hongos bacterias y virus)  1.2 Plan de manejo ambiental del cultivo:  Impactos, Efectos , Medidas  1.3 Labores culturales:  - Condiciones agroecológicas de cada cultivo a desarrollar  - preparación del terreno  - Manejo de semillas  - Manejo integral de plagas y enfermedades  - Cosecha y postcosecha y mercadeo</p>	<p>los factores que determinan la producción</p>	<p>en las labores del cultivo de los frutales,  1.2 Accede a la información sobre las plantas cultivadas  1.3 Sistematiza la información en la bitácora sobre la siembra de las plantas  1.4 Demuestra actitud positiva y sentido de pertenencia hacia el cultivo  1.5 Obtiene producción agrícola y la mercadeo en forma apropiada mejorando la calidad nutricional de la comunidad de Torca y de la localidad de Usaquén  1.6 Guía a los alumnos de otros colegios de la ciudad en el manejo de los cultivos agrícolas promoviendo el interés en la producción agrobiológica en los jóvenes de la ciudad  Analiza los métodos y los tipos de investigación  1.2 Deduce ideas de investigación en revistas científicas</p>
<p>2. ¿Qué moléculas orgánicas conforman los productos agrícolas?</p>	<p><b>2. BIOQUIMICA</b></p>	<p>2.1 Bioelementos, biocompuestos y moléculas celulares  2.2 Carbohidratos almidones.  2.3 Síntesis y funciones de proteínas  2.4 Conservación de las frutas  :</p>	<p>2. Analizar moléculas y compuestos orgánicos en las plantas cultivadas</p>	<p>2.1. Identifica la composición química de los compuestos biológicos y sus reacciones en los procesos vitales.  2.2. Establece la relación entre los compuestos químicos orgánicos y la composición de los frutos del huerto.  2.3 Demuestra por</p>



				medio de experiencias, las acción de Enzimas con productos obtenidos en el grano. 2.4 Desarrolla adecuadamente los pasos para la conservación de las frutas
<b>3. ¿Cómo influyen los cultivos en el ecosistema del entorno del colegio y de la ciudad?</b>	<b>3. BIODIVERSIDAD</b>	3.1 Plan de manejo 3.1 Alternancia de rotación de cultivos	3. Analizar la acción del hombre en los ecosistemas prediciendo el impacto de algunas prácticas en el equilibrio	3.1 Utiliza practicas sostenibles en la producción agrícola 3.2 Practica la producción de sal y maleza 3.1 Mejora el suelo suministrando abonos orgánicos

## ANEXO 2

I..E.D. INSTITUTO TORCA  
INTENSIDAD HORARIA SEMANAL

### EDUCACION MEDIA

ÁREAS OBLIGATORIAS	ASIGNATURAS	GRADO 10°	GRADO 11°
MATEMÁTICAS	Matemáticas	4	4
HUMANIDADES:	Lenguaje	4	4

	Idioma Extranjero		
	Inglés	3	3
CIENCIAS NATURALES	Naturales	1	1
	Física	1	1
	Química	2	2
	Biología	2	2
TECNOLOGÍA INFORMÁTICA	E Tecnología e Informática	2	2
EDUCACIÓN ARTÍSTICA	Arte: Dibujo-pintura-teatro- música-danzas	1	1
RELIGIÓN	Religión	1	1
EDUCACIÓN ÉTICA	Ética	1	1
CIENCIAS SOCIALES	Historia Geografía Constitución Política Democracia Filosofía Economía Política	2	2
EDUCACIÓN FÍSICA	Educación Física Deportes	1	1
ÁREAS OPTATIVAS	AGROPECUARIAS	3	3
	PRACTICAS EMPRESARIALES		*20
INTENSIDAD HORARIA	SEMANAL	30	30

\*Las prácticas empresariales corresponden a 800 horas anuales que se cumplen fuera del Instituto Torca, en las instalaciones de la Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales.

ANEXO 3  
IED INSTITUTO TORCA  
INFORME LINEAS DE TRABAJO 2005  
LEONOR CUBIDES

GRADO	LINEA DE TRABAJO	LINEA DE INVESTIGACION	MEDIO AMBIENTE
6	BOSQUE Y RUTA ECOLOGIA	Que hojas del bosque producen sonidos? Cuales son las características de los hongos y que clases existen en el bosque de Torca ? Los caracoles sobreviven sin concha?	Importancia del bosque en la producción de agua y oxígeno. Deterioro de los bosques. Importancia del bosque nativo secundario en

			los cerros orientales.
7	CUNICULTURA	Como afecta la seguridad de la conejera y la falta de infraestructura adecuada la producción de carne de conejos?	Utilización de banco de proteínas para disminuir costos de alimentación. Aumento de proteínas en la dieta alimenticia
8	AVICULTURA	Como perjudica la producción de huevos el suministro continuo de Agua a las Gallinas del Instituto Torca?  Como afecta la falta de seguridad en el galpón la producción de huevos de las gallinas en el Instituto Torca?	Alimentación de las gallinas con desperdicios para contribuir al buen manejo de los residuos sólidos. Alimentación de las gallinas con microorganismos producidos en el compost de conejaza.
9	AROMATICAS Y ABONOS ORGANICOS	Que abono orgánico es mas eficiente en la producción de plantas aromáticas y medicinales? Cual es el sustrato mas eficiente, para la producción de lombricompost?	Manejo de residuos sólidos, elaboración de biopreparados para mejorar la microflora y micro fauna del suelo y equilibrar los procesos de producción orgánica.
10	GANADO OVINO,CAPRINO, ADECULTURA, VISITAS INSTITUCIONALE S. ELABORACION DE PROYECTOS	Como producir y conservar alimento para épocas de sequía y de escasez? Elaboración proyecto ondas, Y Escuela-ciudad – escuela . Visitas agro ecológicas	Promoción institucional Agro ecológica.
11	AGROINDUSTRIA Y FRUTALES	Como desarrollar procesos de producción orgánica en la elaboración de productos carnicos lácteos y fruticultores como queso doble crema con sabor a vainilla y banano, chorizo, hamburguesa, arequipe, manjar blanco, pollo relleno, cuajada. Bocadillo de Feijoa y de tomate de árbol, concentrado de papayuela? Como producir Shampoo orgánico para cabello normal, ondulado? Como elaborar velas con esencias de frutas?	Producción de agroindustria, sin utilización de conservantes químicos perjudiciales para la salud en la elaboración de lácteos, carnicos, fruticultura, shampoo y velas.

**INFORME GRADO 6 MIRIAM ALDANA**  
**BOSQUE Y RUTA ECOLÓGICA : LEONOR CUBIDES**  
**DIRECTOR DE CURSO: BLANCA SIABATTO**  
**NO HUBO INGRESOS**  
**INFORME LEONOR CUBIDES**

**LINEA DE TRABAJO BOSQUE Y RUTA ECOLOGICA**

Los estudiantes realizaron el mantenimiento continuo de la ruta ecológica con la participación de los padres de familia, manteniéndola en buenas condiciones para recibir las diferentes visitas que llegaban a la institución los días viernes.

Además realizaron el platero de los árboles de la institución en cinco ocasiones también la poda; elaboraron tablas para identificar las principales especies de árboles de la institución con pirógrafo.

Realizaron procesos de investigación con exploraciones continuas en el bosque, donde se destaco la observación de fenómenos, la descripción de eventos y se lanzaron conjeturas, dando lugar a hipótesis, llevando la bitácora para registrar los eventos y el morral del investigador para las exploraciones. Sobresaliendo eventos como: Que hojas del bosque producen sonidos?

Cuales son las características de los hongos y que clases existen en el bosque de torca?

Los caracoles sobreviven sin concha?

También se trabajo la clasificación taxonómica, la importancia del bosque en la producción de agua y oxígeno. Deterioro de los bosques, tala, erosión. Importancia del bosque nativo secundario en los cerros orientales.

Según el informe financiero presentado por la contadora aparece en \$0.00 sin ingresos, sin tener en cuenta el trabajo realizado por los estudiantes para mantener la ruta ecológica y los árboles en buenas condiciones, ni el proceso de investigación.

**GRADO 7**  
**INFORME REALIZADO POR MIRYAM ALDANA**

SÉPTIMO 2005			
SÉPTIMO CUNICULTURA Y BANCO DE PROTEÍNAS: LEONOR CUBIDES			
DIRECTOR DE CURSO: FERNANDO RUÍZ			
FECHA	CONCEPTO	INVERSIÓN	INGRESO
Feb-14	SEMILLAS DE VICIA, CARRETÓN, AVENA Y ALFALFA	\$ 10.030	
Mar-05	COMPRA DE CONEJINA	\$ 38.500	
Mar-15	COMPRA DE PIE DE CRÍA	\$ 80.000	
Abr-07	COMPRA DE CONEJINA	\$ 38.500	
May-05	S RECIBEN 2 CONEJOS		
May-06	COMPRA DE CONEJINA	\$ 38.500	
May-26	COMPRA DE CONEJINA	\$ 38.500	
Jun-17	COMPRA DE DOS BULTOS DE CONEJINA	\$ 77.000	
Jul-04	COMPRA DE DOS BULTOS DE CONEJINA	\$ 77.000	
Ago-18	COMPRA DE DOS BULTOS DE CONEJINA	\$ 77.000	
Sep-19	VENTA DE CARNE DE CONEJO		\$ 30.000
Sep-27	COMPRA DE CONEJINA	\$ 38.500	
Nov-17	VENTA DE CONEJOS		\$ 14.000
Nov-22	VENTA DE CONEJOS		\$ 12.500
Nov-18	VENTA DE CONEJOS		\$ 8.600
Dic-01	VENTA DE CONEJOS		\$ 20.000
	TOTAL	\$ 513.530	\$ 85.100

PÉRDIDA	\$ -428.430
CONEJA PIE DE CRIA	\$20.000
PERDIDA	\$-408.430

## LINEA DE TRABAJO CUNICULTURA

### INFORME LEONOR CUBIDES

Las condiciones deplorables de la infraestructura de la conejera como fue: falta de vidrios que facilitaban la entrada de personas y depredadores; falta de comederos y bebederos, falta de gazaperas, jaulas deterioradas, impidieron obtener resultados óptimos de producción. Sin embargo fue una oportunidad para desarrollar los procesos de investigación de una manera en donde se podían observar fenómenos, detectar problemas, lanzar hipótesis, realizar experimentaciones, medir las variables, controlarlas, sistematizar la información, presentar resultados, sacar conclusiones, proponer cambios.

La falta de vidrios hizo que las conejas se aparearan por parte de niños que querían ver el proceso de reproducción sin que se tomaran datos de gestación, lo cual produjo la pérdida de las cinco camadas con un total de 16 gazapos. Posteriormente se aparearon las conejas con el control correspondiente, pero hacían falta las gazaperas. Los estudiantes trajeron guacales y trataron de arreglarlos, pero quedaron huecos tanto en las gazaperas como en las jaulas y se produjo la caída de los gazapos al piso produciéndose una muerte por frío. Posteriormente se encontraron dos camadas nuevas con conejos mutilados, un zootecnista hermano de una profesora de la tarde, afirmó que podían ser depredadores como ratas, ratones o gatos que se entraban a través de las ventanas y les mutilaban las patas y las orejas. Muy propio de los gatos. Por esos días también se observó la presencia de gatos en el colegio.

El dinero que se recuperó de la venta de conejos fueron \$170.000 correspondientes a la venta de la carne de los conejos de pie de cría y a la venta de gazapos de la última camada. Una coneja del pie de cría se conservó viva y se encuentra en la finca de uno de los estudiantes, que se comprometió a traerla, tan pronto como lleguen los demás conejos.

Los estudiantes observaron todos los problemas que se les iban presentando, tomando nota en la bitácora y utilizándolos para el proyecto de investigación. Se realizaron diseños experimentales, entre los que se cuentan trampas para detectar la forma como ingresaban los estudiantes y los depredadores a la conejera, la hora y también diseñaron turnos de cuidado en la mañana. Comprobándose que se entraban por las ventanas de atrás en horas de la mañana, pero con mayor periodicidad en la tarde, produciéndose el deceso de los gazapos. He impidiendo su crecimiento y desarrollo.

La mortandad alcanzó el 87% y solo se pudo recuperar la inversión de Dos camadas se lograron y estudiantes de primaria y la tarde fueron descubiertos en los procesos de investigación, que se entraban por las ventanas y los tocaban, los alzaban produciendo estrés en la madres, y los aborrecían y los mutilaban las orejas y las patas. De cinco camadas existió una mortandad de 16 conejos, luego fueron mutiladas dos camadas de las cuales se salvaron tres conejos y murieron 8.

Dentro del proceso de investigación se tomaron estos aspectos, al final del año se colocaron los vidrios y se compraron las seis gazaperas.

Sigue presentando un deterioro grande en las jaulas por que tienen 10 años ya extralimitándose en su vida útil. Se deben cambiar.

#### INFORME AVICULTURA 2005

#### INFORME MIRIAM ALDANA

AVICULTURA : LEONOR CUBIDES			
DIRECTOR DE CURSO: CARMENZA CASAS			
FECHA	CONCEPTO	INVERSIÓN	INGRESO
Mar-14	COMPRA DE 39 POLLAS HY LYNE	\$ 324.490	
Mar-14	COMPRA DE TRES BULTOS DE SUPERHUEV. PREPICO	\$ 109.500	
Mar-14	PRÉSTAMO PARA ACARREO DEL PIE DE CRIA	\$ 50.000	
Mar-25	COMPRA DE AVES PRODUCCIÓN	\$ 39.215	
May-05	VENTA DE HUEVOS		\$ 12.000
May-06	COMPRA DE MEZCLA	\$ 42.350	
May-18	COMPRA DE UN TALONARIO PARA VENTAS	\$ 1.900	
May-13	VENTA DE HUEVOS		\$ 6.000
May-26	COMPRA DE CONCENTRADO POR 20 KILOS	\$ 19.700	
Jun-17	DEVOLUCIÓN PARCIAL PRÉSTAMO ACARREO		\$ 10.800
Jun-17	VENTA DE HUEVOS		\$ 60.000
Jul-27	VENTA DE HUEVOS		\$ 50.000
Jun-18	COMPRA DE MEZCLA 2 X 40 KG	\$ 84.700	
Jul-14	COMPRA DE MEZCLA 1 X 40 KG	\$ 42.350	
Jul-28	VENTA DE HUEVOS		\$ 14.000
Jul-29	VENTA DE HUEVOS		\$ 50.000
Ago-02	COMPRA DE MEZCLA 1X 40KG	\$ 42.350	
Ago-18	COMPRA DE MEZCLA 3 X 40 KG	\$ 127.050	
Sep-08	VENTA DE HUEVOS		\$ 60.000
Sep-27	COMPRA DE MEZCLA 3 X 40 KG	\$ 127.050	
Oct-26	VENTA DE UNA GALLINA		\$ 10.000
Oct-27	VENTA DE CUATRO GALLINAS		\$ 40.000
Oct-28	VENTA DE UNA GALLINA		\$ 10.000
Nov-08	VENTA DE 5 GALLINAS		\$ 50.000
Nov-08	VENTA DE UNA GALLINA		\$ 10.000
Nov-15	VENTA DE UNA GALLINA		\$ 10.000
Nov-15	VENTA DE HUEVOS		\$ 7.000
Nov-18	VENTA DE 7 GALLINAS		\$ 70.000
Nov-22	VENTA DE 5 GALLINAS		\$ 50.000
Nov-23	VENTA DE UNA GALLINA		\$ 10.000
Dic-01	RECUPERACIÓN DE HUEVOS		\$ 3.750
Dic-01	RECUPERACIÓN DE HUEVOS		\$ 2.000
	TOTAL	\$ 1.010.655	\$ 535.550
	PÉRDIDA		\$ -475.101
	CONTINUACIÓN DEL BALANCE DE AVICULTURA 2005		
	VALOR DEL CONCENTRADO:	\$634.265	

	PIE DE CRÍA:	\$324.490		
	ACARREO:	\$50.000		
	TALONARIO:	\$1.900		
	TOTAL:	\$1'010.655		
	VENTA DE HUEVOS:	\$264.750		
	VENTA DE 26 GALLINAS:	\$260.000		
	DEVOLUCIÓN DEL PRESTAMO	\$10.800		
	TOTAL:	\$535.550		
	INFORME COMPLEMENTARIO LEONOR			
DIC 4	RECUPERACION GALLINA M			\$10.000
DIC 4	RECUPERACION HUEVOS M			\$6.400
	POR RECUPERAR GALLINAS CURSO 9			\$90.000
	POR RECUPERAR DESCUADRE 4			\$40.000
TOTAL				\$146.400
	PERDIDA			\$328.701

El grado 8 del 2005 estuvo a cargo de la línea de trabajo de avicultura con un total de 43 estudiantes, organizados en equipos con un promedio de cuatro estudiantes, quienes se organizaron de forma autónoma y según afinidades de los estudiantes.

Se realizaron las labores diarias, siendo en su gran mayoría responsables .

Se llevaba una bitácora por cada uno de los estudiantes con los datos y las observaciones correspondientes a la semana, con las cuales se desarrollaba el proceso de investigación y a la vez se evaluaba el desempeño de los estudiantes de una forma integral.

Se destaco el compromiso de los estudiantes en su gran mayoría. Los estudiantes que se esmeraban por Mantener una buena producción, no fueron eficientes en la venta del producto optando y el grupo que no se esmero en los procesos productivos se le detecto una excelente capacidad para la venta.

Dentro de la investigación los estudiantes detectaban los problemas que se iban presentando en el transcurso del desarrollo de la línea de trabajo, siendo la falta de agua y la perdida de huevos los problemas mas notorios.

Con los mencionados problemas , se lanzaron hipótesis, realizando experimentos para poder soportar sus proyectos de investigación. El curso se dividió en dos grupos para desarrollarla siguiendo la metodología correspondiente para plantear problemas, justificar el porque se realizaba la investigación, realizar objetivos, marco teórico, modelo experimentar, y confrontación de resultados.

Problema.

Como afecta la producción de huevos el suministro continuo de Agua a las Gallinas del Instituto Torca?

Como afecta la falta de seguridad la producción de huevos de las gallinas en el Instituto Torca?

#### GRADO 9

NOVENO 2005			
FERTILIZANTES ORGÁNICOS- LOMBRICULTURA LEONOR CUBIDES			
DIRECTORA DE CURSO: M <sup>a</sup> CRISTINA CAICEDO			
FECHA	CONCEPTO	INVERSIÓN	INGRESO
Ene-24	SEMILLAS DE ALBACA	\$ 2.200	
Abr-12	SEMILLAS DE CALÉNDULA	\$ 2.200	
May-18	SEMILLAS DE BORRAJA	\$ 2.200	
Ago-08	SEMILLAS DE BORRAJA Y CALÉNDULA	\$ 4.400	
Dic-01	VENTA DE AROMÁTICAS		\$ 1.500
Dic-01	VENTA DE AROMÁTICAS		\$ 2.400
	TOTAL	\$ 11.000	\$ 3.900
	PÉRDIDA		\$ -7.100

FEB 21

06	VENTA DE AROMATICAS	\$48.000
	TOTAL GANANCIA	\$ 40.900

#### LINEA DE TRABAJO

##### AROMATICAS Y ABONOS ORGANICOS

Los estudiantes de grado noveno se organizaron en equipos y sembraron 8 eras de aromáticas, el cuidado de lombricompost, y la elaboración de biopreparados.

Se pudo detectar que no es conveniente tener dos líneas de trabajo por que la parte teórica y de investigación, no se puede desarrollar a cabalidad por el tiempo tan reducido para elaborar conceptos y desarrollar dichos procesos.

En la parte de lombricompost se pudo desarrollar un modelo investigativo con cuatro variables con residuos sólidos de la granja a saber: gallinaza, conejaza, boñiga y residuos domésticos, con plástico para mejorar la temperatura y agilizar el proceso de descomposición. Obteniéndose como resultado entre las variables con mas eficiencia en obtención de compost y cantidad de lombrices la boñiga y los residuos caseros, seguida de la conejaza y por ultimo la gallinaza, alcanzando un mínimo de descomposición, y muy pocas lombrices, al parecer emigraron por acides de la muestra. Falta comprobar.

En cuanto a las aromáticas, solo se alcanzo a realizar producción de hierbabuena, manzanilla, caléndula, eneldo, y tomillo, siendo las de mas alta producción la manzanilla, seguida de la caléndula y la hierbabuena.

Se abono con lombricompost, abono súper cuatro, fermentado vacuno y gallinaza, pero no se alcanzo a medir las variables dentro del proceso de investigación, quedando inconclusa. Los equipos de trabajo se organizaron autónomamente, presentando algunos inconvenientes con miembros de los equipos por falta de compromiso y constancia del trabajo, viéndose



reflejado en su baja producción. Fue el grado con mas bajo compromiso de los seis de bachillerato.

La niña helena Peña, monitora de aromáticas recolecto 48.000 que fueron entregados a la profesora Miriam a la entrada del nuevo año por no poderlos entregar el año anterior, por falta de recepción de Martha la secretaria.

#### LINEA DE TRABAJO

#### OVINOS, CAPRINOS, ANADECULTURA, ATENCION DE VISITAS Y ELABORACION DE PROYECTOS.

DIRECTORA DE CURSO: BERNARDA CARO			
FECHA	CONCEPTO	INVERSIÓN	INGRESO
Ene-27	NACEN DOS CORDERITOS		
Mar-05	DONAN UNA PAREJA DE PATOS		
Mar-05	COMPRA DE AVES PRODUCCIÓN	\$ 39.215	
Mar-15	DONAN 20 PATOS		
Mar-29	COMPRA DE LAZO PARA EL CORDERO GRANDE	\$ 2.000	
Abr-07	COMPRA DE AVES PRODUCCIÓN	\$ 39.215	
Abr-14	SEMILLAS DE ALBACA	\$ 1.200	
May-04	NACE UNA PAREJA DE CABRITOS		
May-06	COMPRA DE MEZCLA	\$ 42.350	
May-18	DONAN 5 PATOS		
May-19	MUERE UN CABRITO		
May-20	VENTA DE CARNE DE PATO		\$ 30.000
May-20	VENTA DE PATOS		\$ 19.700
May-26	COMPRA DE CONCENTRADO POR 40 KG	\$ 42.350	
Jun-17	VENTA DE PATOS		\$ 60.000
Jun-18	COMPRA DE MEZCLA X 40 KG	\$ 42.350	
Jul-14	COMPRA DE MEZCLA X 40 KG	\$ 42.350	
Ago-02	COMPRA DE MEZCLA X 40 KG	\$ 42.350	
AGOSTO	PASAN LOS PATOS A GRADO 11		
Nov-14	NACE UN CORDERITO		
Nov-30	VENTA DE UN CORDERO		\$ 80.000
Dic-01	RECUPERACIÓN JOSÉ MATEUS		\$ 2.500
Dic-01	VENTA DE OTRO CORDERO		\$ 60.000
	TOTAL	\$ 293.380	\$ 252.200
	PÉRDIDA		\$ -41.180

02-03-04	LECHE DEL OVEJO	\$250.000	
	PERDIDA		\$291.190

I.E.D.INSTITUTO TORCA		
VISITAS A LA GRANJA Y BOSQUE TORCANO AÑO 2005		
FECHA	INSTITUCIÓN	INGRESO
Mar-04	ABRAHAM LINCON	\$ 32.000
Abr-15	UNIVERSIDAD LIBRE	\$ 16.000
May-01	PROFESORES CAFAM	\$ 34.000
May-13	COLEGO HOUSTON SCHOOL	\$ 10.000
May-20	COLEGIO LONDON	\$ 62.000

Jul-29	AQUILEO PARRA	\$ 39.000
Sep-19	UNIVERSIDAD LIBRE	\$ 17.000
Oct-21	GUSTAVO RESTREPO	\$ 45.000
Oct-22	FUNDACION HUMEDAL	\$ 80.000
Nov-13	PRADO VERANIGO	\$ 80.000
Nov-14	PRADO VERANIEGO	\$ 80.000
Nov-28	SENA	\$ 22.000
		<b>\$ 517.000</b>

Los estudiantes tuvieron un grado de compromiso alto, pero se atropello con demasiadas líneas de trabajo y compromisos de proyectos. Impidiendo el desarrollo de los procesos de investigación propuestos y del desarrollo adecuado del área de biología, ya que se tenían que atender las visitas en las clases. Sin embargo los estudiantes vivieron una experiencia valiosa en cuanto sensibilización. El 27 de Enero dio cría la oveja con dos corderos y la oveja aborreció uno de ellos, existiendo un alto compromiso de la mayoría de los estudiantes invirtiendo 250.000 pesos en leche, para la manutención de los tres primeros meses de vida del cordero. El cordero se convirtió en la mascota del grado, tanto que jugaba con los estudiantes y los seguía como si fuera un animal domesticado. Lo llamaron Colombianito.

Los procesos de sensibilización tienen un valor intangible y junto con la inversión en leche, no están reflejados en el informe financiero.

La cabra tuvo dos cabritos, estaban siendo muy bien atendidos y en un fin de semana se murió uno de estos, existiendo múltiples hipótesis a cerca de su muerte.

En el lapso de vacaciones la cabra sufrió un accidente reportado por los celadores en la que se ahorco. No existían responsables ya que tanto estudiantes como profesores se encontraban en vacaciones. Solo los celadores las cambiaban de sitio por voluntad.

Se sugiere dejar en vacaciones un padre o granjero remunerado para el cuidado de la granja y no tener que vender los pie de cría y no tener riesgos como el de la cabra.

Al tiempo estaban al cuidado de ánade cultura, quienes realizaron, solamente las labores culturales, sin proceso de investigación, ni seguimiento. Únicamente de forma ornamental, como parte de los atractivos para las visitas. Sin embargo aprendieron a sacrificar y hacer pate de pato.

Con respecto a las visitas, se cambio

ONCE 2005			
FRUTALES: LEONOR CUBIDES			
DIRECTORA DE CURSO: CARMENZA SILVA			
FECHA	CONCEPTO	INVERSIÓN	INGRESO
Feb-28	SEMILLAS DE HABICHUELA, TOMATE, PIMIENTO	\$ 6.600	
Feb-28	SEMILAS DE BERENJENA	\$ 2.200	
Ago-18	COMPRA DE MEZCLA X 40 KG	\$ 42.350	
Sep-27	COMPRA DE MEZCLA X 40 KG	\$ 42.350	

Nov-04	COMPRA DE MEZCLA X 40 KG	\$ 42.350	
Nov-25	VENTA D UN PATO		\$ 10.000
Nov-30	VENTA DE PATOS		\$ 28.000
Dic-01	VENTA DE PATOS		\$ 32.000
	TOTAL	\$ 135.850	\$ 70.000
	PÉRDIDA		\$ -65.850

El total de venta de patos correspondió a \$ 249.000 correspondiente grado 10 y 11

#### ANEXO 4

#### ARCHIVO DOCUMENTOS

#### INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL VISTA BELLA

Tipo de documento	Características	Autores	Quien lo tiene
Periódicos	Ilusiones creativas N 22 Noviembre 2007	Área de humanidades	Archivos del colegio

		Jornada tarde	
Manual	Institución Educativa Distrital Vista Bella. Manual de convivencia año 2007		Archivos del colegio.
Fotos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 21 fotos. Jornada por la paz. Año 1995. Escuela San Cipriano. Niños de primaria, profesores y Directora Stella de Umaña. J. T</li> <li>- Celebración día del niño Octubre 1996. Escuela San Cipriano. J. T</li> <li>- 10 Fotos Izada de banderea. Día de Bogotá y Batalla de Boyacá. Escuela San Cipriano 1997. J.T.</li> <li>- 26 Fotos niños y niñas de primaria. Diversas actividades 1998. Escuela San Cipriano</li> <li>- 20 Fotos. Elección de personero año 1998. Escuela San Cipriano J . T</li> <li>- 22 fotos de celebración día del maestro 1999. San Cipriano.</li> <li>- Grados de quinto año 2000. Escuela San Cipriano.</li> <li>- 2 Fotos. La Escuela recién entregada, inundada año 1999. Escuela Granada Norte.</li> <li>- 2 fotos. Salida pedagógica. Estudiantes de primaria. Escuela Granada Norte. Año 2000.€</li> <li>- 5 Fotos. Presentaciones: bailes cumbia y guabina, canciones y otros. Sede C Vista Bella. Año 2002</li> <li>- 5 Fotografías estudiantes sede C Vista Bella. Año 2002</li> <li>- 6 Fotos Inauguración juegos deportivos. Sede C Vista Bella. Año 2003.</li> <li>- 10 Fotos talleres año 2006</li> </ul>		<p>Coordinadora sedes A y B jornada tarde: Fabiola Vera</p> <p>Archivos de la sede C. Coordinadora: Aura maría Rojas</p>
DOCUMENTO PEI	Documento del PEI Escuela Granada Norte. Año 1997. Ajustes al PEI Escuela Granada Norte año 1999 a 2001. Contiene 500 páginas.	Docentes y Directora Stella de Umaña	Archivos de la sede C. Vista Bella
C.D Creación página WEB del	C.D. Con la historia del Colegio Vista Bella y con la caracterización	Leidy Rangel exalumna.	Leidy Rangel

Colegio	del mismo año 2006	Docentes maría cristina Peña informática	
PEI Colegio Vita Bella	PEI y ajustes del PEI Colegio Vista Bella año 1997- 198		Archivos de la institución
PEI Institución Educativa Distrital Vista Bella	PEI Institución Educativa Distrital Vista Bella. Año 2004		Archivos de la Institución
PRESENTACIÓN	Presentación de proyectos pedagógicos año 2006. Power point.		Archivos de a institución
CD PEI Vista Bella	CD, PEI de la Institución educativa Distrital Vista Bella.	Docentes	Archivos de la Institución

### INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL TORCA

Tipo de documento	Características	Autores	Quien lo tiene
Actas	Cuaderno actas de la Junta de Acción Comunal Vereda Torca de agosto 1971 a noviembre 1985		Gloria Gómez en el paradero de buses de la vereda.
Libro afiliados	Libro de afiliados Junta acción comunal de la vereda de Torca de 1975 y 1978		Gloria Gómez en el paradero de buses de la vereda.
Periódicos	-Agrotorca No 1 # 1 1996 -Agrotorca No 2 Año 2 1997 -Agrotorca No 4 Año 3 1998 -Agrotorca No 5 Año 4 1999 - -Separata Torcana - Boletín informativo 2003 Agrotorca -Boletín informativo Agrotorca No2 2004 - Agrotorca Separata No 5 Año 4 1999 -Agrotorca No 6 Año 5 2002/2003		Archivos del colegio
Informe	Informe de capacitación del instituto torca segunda etapa. Formación de apoyo al desarrollo del PEI enero 2000		Archivos del colegio
Cartillas	-Practico en bienestar rural Manejo de variables Unidad 2 polinomios- Primera parte FUNDAEC. Cali, 1998	Carmen Gamboa y Farzam Arbab	Profesoras de matemáticas

	<p>-Práctico en bienestar rural Tecnología agropecuaria 2 Unidad 2 Manejo de la diversidad de las especies. FUNDAEC. Cali, 1986</p> <p>-Práctico en bienestar rural Utilización del trabajo y la energía Unidad 2 concepto de fuerza. FUNDAEC Cali, 1988</p> <p>-Bachiller en bienestar Rural Capacidades morales. Unidad :fundamentos. FUNDAEC. Cali,1995 versión preliminar</p> <p>-Impulsor de bienestar rural. Servicio a la comunidad. Unidad 1: salud, un aspecto de bienestar FUNDAEC. Cali 1982</p> <p>-Práctico en bienestar rural El espacio y sus elementos. Unidad 2 Ángulos. FUNDAEC. Cali, 1988</p>	<p>Martín Prager, Ana González y Farzam Arbab</p> <p>Jaime Millán, Farzam Arbab, Jairo Roldán</p> <p>Farzam Arbab y Gustavo Correa</p> <p>Alberto Alzate Farzam Arbab Francia de Valcárcel Farzam Arbab Gustavo Correa y Jaime Millán</p>	
Cartillas	<p>- Matemáticas 4 Primera cartilla. Escuela Nueva. Ministerio de Educación Santafé de Bogotá ,1995</p> <p>-Ciencias Natrales y salud 4 Unidades 4,5,y 6 Programa escuela Nueva. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá,1990</p> <p>-Ciencias Naturales y medio ambiente 4 grado Tercera cartilla Escuela Nueva Ministerio de Educación Nacional. Santafé de Bogotá 1996</p> <p>-Sociales 4 Tercera cartilla Escuela nueva. Ministerio de Educación Nacional. Santafé de Bogotá. 1996</p> <p>-Evaluación 4 Español, sociales, naturales. Universalización de la básica primaria. Programa Escuela Nueva.</p>	<p>Cecilia Casasbuenas y Virginia C de Buriticá</p> <p>Edith F de Urrego</p> <p>Fundación multitaler de la Universidad del Valle</p> <p>Margarita Garrido y Consuelo Ospina</p> <p>Margarita De Castro, Edith F de Urrego Y Yolanda Vivas</p>	<p>Miriam Aldana y otras profesoras de primaria</p>

	<p>Ministerio de Educación Nacional Bogotá 1990</p> <p>-Español y literatura 4 Unidades 9,10,11 y 12 Universalización de la básica primaria. Programa Escuela Nueva. Ministerio de Educación Nacional Bogotá 1990</p> <p>-Español y literatura 4 Unidades 1,2, y3 Universalización de la básica primaria. Programa Escuela Nueva. Ministerio de Educación Nacional Bogotá 1989</p>	<p>Margarita De Castro</p> <p>Margarita De Castro y Marina C de Ramírez</p>	
Manual	<p>Institución Educativa Distrital Instituto Torca. Manual de convivencia. Marzo 2003</p> <p>Manual hacia la Escuela Nueva. Universalización de la Educación Básica. Programa Escuela nueva. Ministerio de Educación Nacional 1989.</p>	<p>Vicky Colbert de Arboleda y Oscar Mogollón Jaimes</p>	<p>Archivos del colegio. Adalgiza Luna</p>
Agenda	<p>Agenda escolar 2004</p> <p>Agenda escolar 2005</p> <p>Agenda escolar 2006</p>		<p>Archivos del colegio</p>
Fotos	<p>Biopreparados 2001</p> <p>Presentación de la “señora mi ciudad” grado cuarto 2003</p> <p>Primera promoción 2001</p> <p>Avicultura gallinas Isa Brown grado 10 2005</p> <p>Sustentación de la línea de trabajo hortalizas Grado 5 2006</p> <p>Gallina Isa Brown 2003</p> <p>Noveno 2001</p> <p>Ovejas 2004</p> <p>Integración jardín botánico UDCA – Torca 2004</p> <p>Anadecultura pre escolar 1996</p> <p>Papel reciclado 1999</p> <p>Siembra Jardín botánico 2004</p> <p>Avicultura séptimo 2004</p> <p>Inicios del trabajo de elaboración de papel 1998</p> <p>Papel reciclado 1999</p> <p>Izada de bandera 2003</p>		<p>Profesoras Miriam Aldana y Leonor Cubides</p>

	<p>Fermentados biológicos 2001</p> <p>Nuestro bosque torcano 2003</p> <p>Yolanda Mariño Secretaria de Torca 1996- 2001</p> <p>Evento pedagógico local 1996</p> <p>Galardón Santafé de Bogotá a la gestión escolar 1995</p> <p>Final del proyecto de avicultura grado décimo 2004</p> <p>Nuestro bosque torcano sin fecha</p> <p>La cabra con sus mellizos 2005</p> <p>Camila Conto síndrome de down tercero 2006.</p> <p>El huerto cultivo de tomate de árbol y mora de castilla 1997</p> <p>La cosecha de remolacha curso quinto 2005</p> <p>Preescolar año 2003</p> <p>Cosechas de fresas, curubas y tomate de árbol grado quinto 2003</p>		
Plegable	Torca agroecológica para ciudadanos con calidad de vida. Bogotá 2005		Archivos del colegio.
Plan de estudios 2007	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresión Artística</li> <li>- Ética y valores</li> <li>- Agropecuarias</li> <li>- Transición</li> <li>- Grado quinto</li> </ul>	<p>Geytza Cáceres de Castro</p> <p>María teres Cardozo</p> <p>Marlén Sotelo</p> <p>Fernando Ruiz</p> <p>Gina Patricia Bohórquez</p> <p>Miran Villamil</p>	Archivos del Colegio



## 10. BIBLIOGRAFÍA

COLBERT de Arboleda, V y Mogollón, J. Manual hacia la Escuela Nueva. Ministerio de Educación Nacional 1989.

DIAGNÓSTICO LOCAL CON PARTICIPACIÓN SOCIAL Usaquén Serie Diagnósticos Locales Secretaría de Salud de Bogotá 2005.

DIRECTIVA Ministerial N 15. Abril 23 de 2002. Orientaciones sobre Instituciones Educativas.

FORMACIÓN DE MAESTROS en Huellas y Registros. Expedición Pedagógica Nacional Ed Panamericana Formas e impresos. 1ª edición 2001.

JAMES William, 1890, The Principles of Psychology, London: Macmillan, Vol. I.

Larrain, Jorge, Identidad Chilena. El concepto de identidad, Santiago de Chile: Ed. Lom. 2001.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá Lito Imperio Ltda. 2002.

MONTEIRO, Albene. En: Paulo Freire y la formación de educadores. Múltiples miradas. Compilado por Ana Maria Saul.

PARDO, Miguel. A la educación rural también le toca. En: Educador Distrital. Diciembre – enero 2006.

PIÑEIRO, Diego. Población y trabajadores rurales en el contexto de transformaciones agrarias. En publicación: Una **nueva ruralidad** en América Latina?. Norma Giarracca. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2001. ISBN: 950-9231-58-4 Acceso al texto completo: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/rural/pineiro.pdf>.

QUICENO, H Corrientes pedagógicas en el siglo XX en Colombia en Revista Educación y Cultura No 14 Marzo de 1988 FECODE.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN. Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Serie Lineamientos de Política. Documento de trabajo Bogotá, Diciembre 2006

SERNA, Adrián. Memoria y Escuela En Revista Educación y Ciudad. No 10 IDEP Bogotá, 2006.

TEUBAL, Miguel. Globalización y nueva ruralidad en América Latina. En publicación: Una nueva ruralidad en América Latina?. Norma Giarracca. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2001. ISBN: 950-9231-58-4. Acceso al texto completo: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/rural/teubal.pdf> .

TORRES Alfonso et al, En: La identidad de las organizaciones populares, Bogotá, UPN. Colciencias, Ediciones Átropos Ltda. 2003.

TORRES Alfonso et al. Los otros también cuentan. Elementos para la recuperación colectiva de la historia Bogotá. Dimensión Educativa. Edición marzo 1992

VILLEGAS, Luz Alba .Sistema de aprendizaje tutorial SAT. Una propuesta para el desarrollo rural humano, armónico y sostenible. Mayo 2000

ZULUAGA, O y MARIN, D. Memoria colectiva. Memoria activa del saber pedagógico. En Revista Educación y Ciudad. No 10 IDEP Bogotá, 2006.