

**TRAS LAS HUELLAS DE DOS MEMORIAS
PEDAGÓGICAS Y EDUCATIVAS
“PARA NO TOMAR LA HIERBA DEL OLVIDO”**

Colegios Distritales:

RURAL MOCHUELO BAJO, Loc. Ciudad Bolívar

JACKELINE, Loc. Kennedy

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN:

**CUCAITA CÁRDENAS, María Nelcy
NIÑO CORREDOR, María Luisa
PRIETO MÉNDEZ, José Alfonso**

RED SINAPSIS PEDAGÓGICA POR EL TERRITORIO SUR

**CONVENIO DE COOPERACIÓN No. 033/06 (IDEP – OEI),
CONVOCATORIA PÚBLICA No 208-06,
- Contrato N° 234 – 07 -**

**En el marco del Proyecto de Recuperación de Memoria Educativa y Pedagógica
Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico - IDEP
diciembre de 2.007**

BOGOTÁ, D. C.

**TRAS LAS HUELLAS DE DOS MEMORIAS
PEDAGÓGICAS Y EDUCATIVAS
“PARA NO TOMAR LA HIERBA DEL OLVIDO”**

Colegios Distritales:

**RURAL MOCHUELO BAJO, Loc. Ciudad Bolívar
y
JACKELINE, Loc. Kennedy**

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN:

**CUCAITA CÁRDENAS, María Nelcy
NIÑO CORREDOR, María Luisa
PRIETO MÉNDEZ, José Alfonso**

RED SINAPSIS PEDAGÓGICA POR EL TERRITORIO SUR

En el marco del Proyecto de Recuperación de Memoria Educativa y Pedagógica
Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico - IDEP
Bogotá, D. C., diciembre de 2.007

TABLA DE CONTENIDO

	Página
INTRODUCCIÓN	4
I. PRESENTACIÓN	5
1. OBJETIVOS	
2. JUSTIFICACIÓN	
3. CONTEXTO DE LOS COLEGIOS	6
4. REFERENTES CONCEPTUALES DE CARÁCTER METODOLÓGICO	8
4.1 En la IED Rural Mochuelo Bajo	11
4.2 En el Colegio Jackeline	12
4.3 Sustrato metodológico	13
4.4 Principales preguntas generadoras	15
II. CONSTRUCCIÓN DE MEMORIA DE CADA UNO DE LOS COLEGIOS	20
1. TEMAS Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS POR COLEGIO	
2. PRIMERAS CATEGORIZACIONES	
2.1 Investigación	
2.2 Territorio	21
2.3 Contraste ente lo rural y lo urbano	24
2.4 Educación y Pedagogía	25
2.5 Estatolatría	26
2.6 Estatismo	28
2.7 El Empoderamiento	30
2.8 Esquemas de Categorías	32
3. LOS RETOS DEL PODER SOBRE, PARA Y DESDE UN TERRITORIO RURAL	34
3.1 ¿Entre el empoderamiento y la subordinación?	
3.1.1 Preludio de otra escuela es posible	
3.1.2 Segundas vísperas o antes del RSDJ	35
3.1.3 La Escuela después del RSDJ o empoderamiento	37
3.1.4 La escuela mojón de empoderamiento	42
3.1.5 Dimensiones del Empoderamiento	44
3.2 Incidencia del territorio en lo social y lo educativo	53
3.2.1 Escuela, ciudad y entorno	
3.2.2 Problemáticas socio-económicas y ambientales que inciden en la Escuela	57
3.2.3 Actores de la comunidad educativa	60
3.2.4 Aproximaciones al territorio desde su especificidad rural	64
3.2.5 Distribución de Predios Rurales del Estado por rangos de superficie	65

4. USO Y/O ABUSO DEL PODER: TERRITORIO Y ESCUELA EN LA JACKELINE	68
4.1 Imaginario de Liderazgo	
4.1.1 El intelectual público estatólatra	69
4.1.2 El intelectual público	73
4.1.3 El intelectual público orgánico	
4.1.4 Iniciación de una vida autónoma en conflicto con la vida estatal dependiente	77
4.2 La pedagogía deviene e interviene	83
4.2.1 Relaciones intersubjetivas	
4.2.1.1 Ambiente tenso y conflictos (dependiente autoritario)	88
4.2.1.2 Dejar hacer (democrático formal)	90
4.2.1.3 Ambiente de libertad y tranquilidad (autonomía institucional)	
4.2.1.4 Ambiente lúdico propositivo pedagógico (hegemonía comunitaria)	92
4.2.2 Sustentabilidad académica (Modelos pedagógicos)	94
4.2.2.1 Hay que cumplir bien la tarea	95
4.2.2.2 Permitir que hagan	96
4.2.2.3 Desarrollemos nuestras propuestas	97
4.2.2.4 Construyamos un proyecto pedagógico alternativo	98
4.3 Apropiación docente	105

III. CONCLUSIONES 110

BIBLIOGRAFÍA 125

ANEXOS

ANEXO 1. Copia de Acta de Compromiso institucional firmada por el rector y otros miembros de los órganos de gobierno escolar del Colegio CED Jackeline

ANEXO 2. Cuadro de cronograma de actividades de la convocatoria No. 208 de 2.006 OEI = IDEP.

ANEXO 3. Mapa urbano rural de Ciudad Bolívar.

ANEXO 4. Taller de Cartografía Social aplicado en Mochuelo Bajo

ANEXO 5. Instrumento para consultar la orientación del trabajo de memoria colectiva con las personas de la IED Jackeline

ANEXO 6. Matrices de Sistematización de información del taller de cartografía, de estudiantes de Mochuelo Bajo.

ANEXO 7. Algunos elementos escritos de docentes de la IED Jackeline.

ANEXO 8. Fotocopia de unas hojas de cuaderno donde una habitante de Mochuelo Bajo reseña la historia de la vereda a partir de 1.953

INTRODUCCIÓN

Las investigaciones presentadas en este informe apuntan a develar las relaciones de poder, explícitas y subyacentes, que anidan en dos territorios educativos, uno rural otro urbano. Una se centra en las miradas de los pobladores, otra en la de los habitantes pedagógicos y directores, una en el empoderamiento de la comunidad poblacional, otra en el ejercicio intelectual de poder de varios directores.

El transcurrir investigativo parte de presentar los objetivos, los contextos y los referentes metodológicos, con las respectivas preguntas generadoras, propias de cada estudio. Con este preámbulo se adentra el informe en la precisión de un aspecto de la memoria de cada uno de los dos colegios, exponiendo previamente unas primeras categorías que alerten al lector sobre las búsquedas conceptuales e históricas, con respecto a la investigación misma: los territorios socio educativos, el contraste entre lo rural y lo urbano, las comprensiones de educación y pedagogía, la estatolatría y el estatismo y el empoderamiento.

Estas categorías brotaron tanto del deambular docente investigativo de los autores, como de los intereses manifiestos de las comunidades indagadas, ya que ellas delinearon con antelación los énfasis de estos estudios, autónomamente, desde sus órganos de poder colectivo, como parte del compromiso adquirido por unos intelectuales en favor de sus proyectos educativos, y sus proyecciones políticas. En últimas es un intento por retomar la memoria de dos puñados de desconocidos, que han actuado en los entornos de estos centros educativos distritales, para contribuir a la potenciación individual y organizativa, de personas y comunidades, colocando en el presente de sus historias la posibilidad del posicionamiento de sus saberes, afectos, relaciones y definiciones sociales.

En una tercera parte se describen los hallazgos particulares, lo rural ladeado hacia el empoderamiento de los pobladores, frente a su territorio escolar; lo urbano hacia el ejercicio de poder entre intelectuales docentes, con respecto a su dependencia o autonomía del estado. Ambos desde las perspectivas de los desarrollos pedagógicos, que, durante décadas, cada conglomerado ha especificado, revelando maneras muy propias de educación en esta sociedad, de transición de siglo.

La presentación imbricada de conceptos, teorías, testimonios, datos y análisis, corresponde a la intención expresa de los autores, de mantener la fidelidad a palabras, recuerdos, historias, gráficos, textos, gestos y sentimientos de los actores principales de estos procesos pedagógicos, sean habitantes o docentes. Se pretende con ello alterar el ejercicio de poder sobre el conocimiento oral, que la academia comprometida con intereses ajenos, prolonga indefinidamente, en procura de opacar miles de sujetos y realidades tras el sofisma de “que lo que no está escrito no existe”. Las briegas, las ilusiones frustradas, los momentos de surgimiento personal y grupal de cientos de miles, pueden fructificar en su propio provecho, sin asomo necesario de retaliación por el olvido a que los pretenden someter, pero con la suficiente dignidad para rescatar la palabra, el nombre, los deseos y, sobretudo, la posibilidad de decidir sus destinos.

I. PRESENTACIÓN

“...admitir que el olvido y la memoria son glándulas tan endocrinas como la apófisis y la tiroides, reguladoras libidinales que decretan vastas zonas crepusculares y aristas brillantísimas para que la vida de todos los días no se rompa demasiado la cresta...”
CORTÁZAR, Julio. “El Libro de Manuel”

1. OBJETIVOS

- Efectuar un estudio que permita rescatar críticamente, para el presente y el futuro, algunos asuntos de las memorias educativas y pedagógicas, en y para las comunidades educativas de la IED Rural Mochuelo Bajo, en la localidad de Ciudad Bolívar, y del Colegio Jackeline, en la localidad de Kennedy, instituciones oficiales situadas al sur occidente de Bogotá, D. C.
- Realizar la socialización y la divulgación de los avances y los resultados finales de estos estudios, con el propósito de retroalimentar los hallazgos obtenidos, con las comunidades educativas de cada colegio.
- Planear, desarrollar y realizar dos jornadas locales de reconstrucción de memoria educativa y pedagógica, en coordinación con las comunidades educativas de cada colegio que participa en el proyecto.

2. JUSTIFICACIÓN

Recordando el sentido del ser del grupo Sinapsis, desde la mirada crítica del enlace inevitable de la pedagogía con lo social y lo político, y valorando la producción de conocimiento, que no sólo se ubica en lo académico, sino también en lo afectivo, lo identitario de la cultura y su historia, los deseos y las voluntades de estar y ser proyecto de vida en un contexto específico; nuestro grupo se interesó en la convocatoria No. 208 de 2.006 OEI – IDEP, por cuanto nos permitió el acceso a la memoria de dos instituciones escolares de diferentes localidades (19 y 8), de procedencias distintas, una rural y otra urbana, ambas con reconocida trayectoria pedagógica alternativa y alto nivel de desarrollo colectivo.

En la búsqueda de identidad, “se trata... de detectar la estructura social a través de los grupos de interés que actúan en el territorio, el grado de cohesión social, el nivel de identidad espacial, el sistema de valores sociales y las pautas de comportamiento que rigen el funcionamiento de la comunidad”.¹

De otro lado, dentro de la trayectoria de la praxis de Sinapsis se han asumido problemas tales como, conservación y manejo comunitario del Páramo, el agua y las llamadas basuras, se ha indagado sobre el rescate de la cultura campesina y sus arraigos, el contraste urbano y rural y la complejidad de estas relaciones culturales en las comunidades de la frontera rural y barrial marginada en Bogotá en el contexto de la escuela.

¹ Gómez Orea, (1999). P.123

Por lo anterior, acercarnos a las Instituciones seleccionadas es un buen pretexto con el fin de continuar ahondando en la elaboración de conocimiento sobre el territorio, como un nuevo lugar de investigación, para los y las docentes, en la construcción del saber pedagógico, y así compartir nuestros saberes con las respectivas comunidades, en la recuperación de sus memorias pedagógicas y educativas.

¿Por qué investigar la memoria pedagógica y educativa de la IED Rural Mochuelo Bajo?

Además de ser una propuesta que ha trasegado por el camino pedagógico alternativo, en la que estudiantes, madres y padres de familia, personal administrativo, docentes y directivos, tienen una participación activa y autónoma; la propuesta misma los constituye en un punto de referencia del desarrollo comunitario y los proyectos de vida de los diferentes actores. También es de destacar que esta IED está ubicada en la frontera urbano - rural del Distrito, en su costado sur occidental, lo que le permite liderar procesos de defensa y protección del territorio capitalino, desde su PEI.

¿Por qué investigar la memoria pedagógica y educativa del Colegio Jackeline?

En el Colegio Jackeline es de gran importancia el rastreo histórico de los acontecimientos pedagógico que se han generado a partir de los cambios de los directores, destacándose en los últimos 5 años, la resistencia colectiva a la política educativa nacional, de “fusión institucional”. Dada la extensión de cobertura de dicha política y su creciente crítica en los diferentes contextos académicos, vale la pena fijar la mirada en esta experiencia, ubicándola en el panorama histórico de toda su existencia pedagógica, educativa y comunitaria.

Basados en estas razones de peso pedagógico de interés distrital, nos dimos a la tarea de contactar a las instancias de gobierno escolar colegiado, presididas por sus rectores, para llevar a cabo una exploración preliminar del interés institucional con la propuesta de recuperar parte de sus memorias pedagógicas y educativas. Las comunidades educativas, brindando los espacios y recursos pertinentes para el ejercicio de indagación, mostraron su alto nivel de participación activa y comprometida con la presente convocatoria.

3. CONTEXTO DE LOS COLEGIOS

3.1 Nombres

3.1.1 IED RURAL MOCHUELO BAJO

3.1.2 COLEGIO JACKELINE

3.2 Año de creación

3.2.1 1.958 IED RURAL MOCHUELO BAJO

3.2.2 1.977 COLEGIO JACKELINE

3.3 Ubicación Geográfica – Pedagógica - Educativa

3.3.1 La IED Rural Mochuelo Bajo está ubicada en la vereda y UPZ del mismo nombre, de la localidad de Ciudad Bolívar, (en medio de otras siete veredas), con una población dedicada en especial a la agricultura, la ganadería y la explotación minera del suelo, (de adobe, arcilla, arena y gravilla). Sus instalaciones colindan con el relleno sanitario Doña Juana, desde mediados de la década anterior, lo cual ha generado una dinámica de defensa ecológica – ambiental, a partir de los intereses de las comunidades y sus familias, basada en el factor de salubridad poblacional, desde el proceso educativo escolar.

Su nombre proviene, según unas versiones, de la denominación dada por los primeros habitantes del sector al cerro tutelar veredal, otra versión le asigna la procedencia nominal a las pequeñas aves silvestres, autóctonas de la región.

Su ubicación socio geográfica (vereda en el borde urbano rural de la Localidad), contextualiza un ambiente de participación activa de la comunidad educativa de Mochuelo Bajo en espacios pedagógicos locales, como los preforos por UPZ y/o territorio y los locales, desde el 2.001 hasta el presente, junto con su intervención en el proceso de formulación de una propuesta pedagógica rural, para el Distrito Capital, con docentes de Usme, Suba, Bosa y Usaquén, y el respaldo al Comité local de educación, en especial con la elaboración sistemática y colegiada del Plan decenal Educativo local, 2.007 - 2.016.

3.3.2 El Colegio Jackeline se encuentra ubicado en la localidad 8, con la siguiente nomenclatura: calle 45 A Sur N° 77Q - 49, en el barrio del mismo nombre, dirección que pertenece a la localidad de Kennedy; la cual recibe su nombre como homenaje al presidente de los Estados Unidos, John Fitzgerald Kennedy, quien personalmente promovió la estrategia de la Alianza para el Progreso en la ciudad de Bogotá, a comienzos de la década de los años sesenta. En estos barrios se encuentran 43 instituciones oficiales que constituyen el 10.5% de los establecimientos educativos del Distrito. Por esta Localidad transita el río Tunjuelo, el cual nace en la Laguna de los Tunjos, en el Páramo de Sumapaz, y desemboca en el río Bogotá, a la altura de la localidad de Bosa.

El barrio Jackeline, dentro del proceso urbanístico de esta Localidad, se ubica hacia el año 1975 junto con: El Condado, Visión de Colombia, El Tintal, Rincón de los Ángeles, Catalina, Campo Hermoso, El Paraíso, El Rosario, La Llanura, Tintalito, Talavera, Palenque, Onassis. En las décadas del ochenta y noventa, la ocupación de terrenos para la vivienda dentro del esquema de la urbanización pirata continua con el relleno de humedales como el de La Vaca, dando pie a barrios como Villa La Torre, Villa La Loma, y otras zonas, como el sector El Tintal y predios cercanos a la ribera del río Bogotá, en su mayoría terrenos muy vulnerables a fenómenos naturales como las inundaciones invernales.

4. REFERENTES CONCEPTUALES DE CARÁCTER METODOLÓGICO

- Desarrollo de la reconstrucción de la memoria en cada uno de los colegios a partir de las preguntas generadoras -

Pertenecer a un grupo de investigación no es tarea fácil, aunque los integrantes ya hayan deambulado ese camino. Contar con que elementos como el conocimiento mutuo, la empatía, las relaciones de confianza, la cooperación espontánea, estén presentes en la comunicación informal, que, por estar implícita en las relaciones interpersonales, favorecen o dificultan los procesos de intersubjetividad, y agilizan u obstaculizan la construcción de sentido, no es frecuente.

La intersubjetividad, entendida como la posibilidad de construcción de sentido y de dinamización de procesos de interacción, entre los individuos y los grupos, requiere procesos más complejos y por ende mayor capacidad de los sujetos para integrar, relacionar y procesar sus propias motivaciones, sentires y estados de conciencia.

Generalmente las personas que se reúnen para hacer investigación inician el proceso en el nivel de la aprehensión para luego pasar al nivel de las afecciones. En Sinapsis Pedagógica por el Territorio Sur, dicho proceso se invirtió, inició desde mucho antes el nivel de las afecciones: compartir los espacios, los tiempos, los roles y los hábitos de interacción, para pasar a las aprehensiones sobre la temática a trabajar y luego se catalizó como investigadores.

♣ **Criterios de rutas para la siembra**

- Desde la experiencia pedagógica expedicionaria, se ha aprendido que la cercanía, la puerta de entrada a las instituciones escolares, solo se logra con un anfitrión dispuesto a ser cómplice de la incursión.
- La alternatividad pedagógica, fue otro ingrediente, quizá el más a tener en cuenta, pues la construcción de territorios escolares, desde la valoración del contexto y la innovación, son la razón de ser de Sinapsis.
- Obtener la aceptación que docentes, padres y directivos permitan que unos “intrusos” investiguen su memoria, no es fácil, por lo novedoso que resulta que unos maestros, vengan a indagar el pasado y el presente de la Institución.
- Ser consecuente con los criterios democráticos esbozados en los principios de Sinapsis, la Constitución Política y la Ley general de Educación, yendo más allá de los requisitos formales de la convocatoria, de un instituto adscrito a la SED, nos llevó a cruzar nuestros deseos de aprender con el respeto a las decisiones colegiadas de los Consejos académicos, directivos o Asambleas de maestros, como un reto ineludible de nuestra investigación.

♣ Camino a la recolección de semillas

➤ En Mochuelo Bajo

Con los morrales al hombro, llenos de propósitos, nos dispusimos a viajar a la vereda Mochuelo Bajo, porque el territorio rural no nos era desconocido, y eso nos daba la sensación inicial de frescura, de aire puro, de vientos cálidos y de fuerza, valentía y tesón como todo “sembrador innato” que se respete.

Nos recibieron varios interrogantes: cómo, cuándo, dónde y con quiénes participaría la IED rural Mochuelo Bajo. Los tranquilizó saber que el trabajo sería nuestro, ellos solamente contarían para con sus voces, nosotros tejer esa historia. Inicialmente se mostraron interesados y dieron el primer sí para enviar la propuesta

Los investigadores bajaron con los morrales llenos de interrogantes: ¿Hay que estipular si el énfasis que se va a hacer es en territorio, por qué si es así se debe indagar, por ejemplo, cuando y cómo se anexó a la Localidad de Ciudad Bolívar, qué se indaga en los escenarios escolares acerca de territorio, allí caben la identidad, el empoderamiento, el contexto; qué hay en el ser un colegio de vereda?

¿Qué sucede, cuando la población de la Institución Educativa está integrada en un 80% por pobladores de la vereda y el 20% es importada de sectores urbano - marginales de Bogotá?

➤ En Eduardo Santos

Nos abría el surco de la siembra, en esta IED, las dudas sobre el supuesto papel de la antigua Dirección de Investigaciones Educativas – Centro Experimental Piloto, DIE-CEP, antecedente directo del hoy IDEP, las cuales tuvieron su sede en la misma edificación de esta Institución. La asesora invita a buscar en el Centro de documentación del IDEP, para no llenar los morrales con solo supuestos, ya que esto no contribuye a una buena siembra.

Luego que la investigadora compartió más ese entorno, también se llenaron los morrales de interrogantes: ¿Qué pasó con la sede antigua, pues se sabe que pasó a ocupar este nuevo espacio en 1.994, cuál ha sido el impacto de las políticas educativas allí, se podría hablar de un hito antes y después del IDEP, efectos y apropiación de la política?

Lo anterior dio pie para emprender la búsqueda de registros como: Fotografías, videos, objetos; para el museo virtual que digitalará y reproducirá el IDEP y preguntar si se cuenta con servicios técnicos para todo lo anterior.

♣ La semilla cayó fuera del camino

Luego de mes y medio de diálogo en la IED Eduardo Santos, la profesora Isabel Díaz de Osuna, rectora que firmó el aval institucional de desarrollo de esta investigación, se pensionó de su labor magisterial. El nuevo rector, profesor Favio Gaitán, muestra un desconocimiento profesional ante el compromiso institucional y las posibilidades de investigación. Pese a lo anterior, en repetidas ocasiones, los miembros de Sinapsis, buscan nuevos acercamientos, sin lograr cambios significativos de su parte, aduciendo él que estaba recién llegado, que no conocía mucho de la IED y que en ese contexto tiene otras prioridades.

La situación se terminó de complicar cuando, por medidas administrativas, el nuevo rector decide entregar docentes a la Secretaría de Educación, por el asunto de los parámetros de número de estudiantes por docente, incluyendo entre las candidatas a salir de la IED, a la profesora investigadora. Las reacciones generadas en la IED, ante estas circunstancias particulares, son de rechazo general de los docentes, paralización de labores académicas por parte de los estudiantes y un ambiente de incertidumbre y desconfianza bastante acentuado.

Por todo lo anterior, el Equipo consideró viable buscar una IED que garantizara un alto nivel de relaciones amables, cordialidad y comunicación fluida, indispensables entre los distintos sujetos escolares, y de estos con los investigadores, para adelantar el proyecto de manera continua, seria y confiable, ante la imposibilidad de superar esta situación administrativa inesperada, que vuelve a evidenciar el predominio de estos manejos de poder con respecto a la vida pedagógica escolar. Así que se emprendió la búsqueda de un terreno fértil para sembrar las semillas.

♣ **Un Territorio super abonado para la siembra Jackeline**

Reiniciada la búsqueda de una IED con procesos pedagógicos alternativos, el Equipo encontró en la IED Jackeline, de la Localidad de Kennedy, una experiencia pedagógica autónoma y progresando, con solo preescolar y primaria, frente a la orden ministerial de fusionar, obligatoriamente, varias IED y jornadas bajo una sola rectoría, desde el 2.002.

Se le solicitó comedidamente, al rector de dicha institución, el profesor Serafín Rodríguez, consultar a la comunidad sobre nuestros propósitos de recuperación de la memoria de su Institución, para que ellos decidieran permitir el desarrollo del proyecto, y él plácidamente respondió que se está en sintonía, porque allí “las decisiones son tomadas de común acuerdo ó no se echa a rodar nada.”

4.1 En la IED Rural Mochuelo Bajo

4.1.1 El proceso se inició a través del contacto con varios de los docentes y directivos que han participado en procesos prolongados de consolidación pedagógica de Ciudad Bolívar, por parte de Sinapsis, como los antes mencionados, y el ejercicio de desarrollo investigativo – socio- ecológico, desde

hace cuatro años, con incidencia expandida ya en varias localidades, de docentes y estudiantes, a través de la Red de Astronomía para el Territorio Sur y la Red de Emisoras Alternativas para el Territorio Sur.

Luego de plantear la propuesta de la presente convocatoria, dichos docentes y directivos hicieron las respectivas consultas en los dos órganos colegiados del gobierno escolar, obteniendo respuesta positiva. Varios días después se efectuó una reunión de consulta con 9 representantes de dichos colectivos, (una madre de familia, un empleado administrativo encargado de la celaduría, tres estudiantes de los grados octavo y noveno, delegados de los cursos mayores de la IED, un docente de primaria, una docente de secundaria, las dos directivas docentes), y dos representantes de Sinapsis, el 8 de febrero, en la sede escolar, (Ver las actas de firmas de compromiso). (Anexo 1).

Se terminó el proceso de consulta con los/as estudiantes del curso 801, que en su proyecto de aula tienen planteado como tópico generador, desde sus intereses particulares, investigar acerca de las expectativas de las comunidades con respecto a la proyección educativa de la IED. (La IED presenta, como eje metodológico de su proceso pedagógico, desde hace seis años, la generación de procesos investigativos con los estudiantes de primaria y secundaria, los cuales buscan responder a los intereses más sentidos de cada grupo escolar, obteniendo ya significativas intervenciones locales, distritales y nacionales).

Vale destacar que al final de los acuerdos, tres docentes voluntariamente manifiestan su interés por participar en la etapa analítica de la investigación, con los docentes de Sinapsis, dada su trayectoria académica universitaria y su interés en la temática misma.

4.1.2 Entre los aspectos más relevantes como objeto de reconstrucción de la memoria pedagógica y educativa de la IED, basados en una experiencia similar del semestre anterior con la Universidad Andina, surgieron inquietudes como: Por qué se construyó la escuela en este lugar, qué motivó a la comunidad para edificar esta planta escolar, qué tanto ha cambiado la educación de esta escuela entre sus orígenes y la práctica actual, qué progresos o retrocesos se han dado en las relaciones entre escuela y comunidad, a lo largo de su historia, cómo fue el sistema de vida de los docentes anteriores que tenían su vivienda en la escuela, qué tanto han cambiado los niveles de impacto educativo de la escuela en la comunidad, qué instituciones apoyaban antes a la escuela y en qué aspectos, cuál fue y cuál es la principal procedencia geográfica de las familias de la escuela, etc.

4.1.3 A partir de estas múltiples expectativas enunciadas por los diferentes actores, de los distintos estamentos y colectivos de dirección, se adujo la importancia de circunscribir la investigación a dos tópicos complementarios, que permitan concentrar la mirada en aspectos fundamentales del desarrollo histórico de la IED y dar respuesta al conjunto de las inquietudes, priorizando las de mayor interés general y de repercusión institucional, que aparecen en los objetivos.

4.1.4 Entre las fuentes inicialmente propuestas para la consulta investigativa se relacionaron las siguientes: Docentes antiguos, con anterioridad mayor a 15 años, (Martha García y Parmenio Hernández, antiguo director que labora aún en la Localidad, y otros), antiguos habitantes de la vereda, (Isidro Muñoz, Yolanda Bonilla y otros), el conjunto de padres/madres que habitan actualmente la vereda, los avances del rastreo informativo elaborado por la Universidad Andina en el 2.006, los artículos de prensa veredal, local y distrital publicados, fotografías de álbumes familiares, fotos y videos pertinentes del archivo escolar, etc.

4.2 En el Colegio Jackeline

4.2.1 En este Colegio, se inició el proceso exponiendo el contenido y el propósito de la convocatoria a las instancias de Rectoría y Coordinación, quienes se mostraron vivamente interesadas/os en la participación comprometida para el desarrollo de la propuesta, por esto ofrecieron los primeros datos sobre el origen de la Institución y fuentes como cartillas, manual de convivencia, textos en medio magnético y físico y otros.

Para convocar y consultar a otros actores representativos de la comunidad educativa sobre los aspectos que consideran relevantes como objeto de reconstrucción de la memoria, indagando además por las razones y los propósitos que motivan dicha elección, se acordó con el Rector y Coordinador citar a los padres/madres más cercanos y colaboradores, igualmente a los miembros del consejo de maestros, a estudiantes, egresados y a los las docentes de mayor trayectoria en la Institución.

Para recoger los referentes de memoria se utilizó una estrategia que permitió el desencadenamiento de procesos mnémicos educativos y pedagógicos. Para ello se diligenció un instrumento, (Anexo 2), para viabilizar la memoria colectiva, con 23 personas aportantes, lo cual permitió una indagación más a fondo para conocer los intereses sentidos de algunos docentes, estudiantes y padres de familia.

4.2.2 De los aspectos más relevantes expresados por los representantes de la comunidad se mencionan: Quiénes somos en el contexto educativo y pedagógico de esta Institución, qué eventos o actividades recuerda más y por qué, qué cambios ha experimentado la Institución y para qué han servido, para qué nos sirve recordar la historia educativa y pedagógica de la Institución, qué eventos o situaciones han sido negativos o desagradables, cuáles se recuerdan más en la Institución y por qué, qué situaciones han marcado cambios en la Institución y por qué, de qué tipo son y con qué características, en el tiempo que se conoce de las relaciones observadas de la Institución con otras instancias de la Localidad y a propósito de qué son esas relaciones.

Los objetos de reconstrucción de la memoria educativa rastreados en las/os actores representativos/os de esta comunidad son, según cada estamento:

Para los estudiantes, marcan cambios institucionales los bazares, los bingos, la pavimentación del patio, los baños públicos y la emisora, lo cual hizo verla mejor y darla a conocer, junto con los campeonatos y diversos programas y salidas pedagógicas.

Para los padres, además de lo anterior, es importante recordar todo ello para notar los cambios, ver los avances, recuperar la historia de la pedagogía y mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Entre lo desagradable se destaca la preocupación cuando alguien dijo que se iba a tumbar la escuela: “porque era espacio público”.

Para los docentes los cambios de rectores, adjunto a sus niveles de compromiso con la educación, los procesos democráticos y los ambientes de trabajo, el interés por la mayor formación, la continuidad o discontinuidad del PEI, las relaciones interinstitucionales y la participación en foros educativos, marcan un alto interés por recuperar dicha memoria.

El cambio de administración ha marcado el devenir educativo de esta Institución por las diferentes maneras de intervención y de concepción de estos actores frente a la generación de determinada cultura escolar. Cada uno o una han dejado su huella particular dentro de los procesos de implementación de las políticas educativas, dentro de los énfasis que se proponen para el PEI y formas de participación en el Gobierno Escolar.

4.2.3 Entre las principales argumentaciones expuestas para valorar las inquietudes y eventos recordados sobresale la incidencia de los cambios de directores en lo pedagógico y educativo del devenir institucional.

4.2.4 Las fuentes primarias inicialmente propuestas para la consulta investigativa son testimonios, historias de vida, entrevistas de actores claves de la comunidad educativa tales como familias, con una trayectoria generacional en la Institución, docentes con anterioridad mayor a 15 años, estudiantes desde preescolar hasta exalumnos; álbumes de fotografía y piezas fílmicas; gráficos, mapas, documentos de sistematización, los PEI, murales, productos escriturales de docentes etc.

4.3 Sustrato Metodológico

La metodología utilizada en el presente estudio se circunscribe a la investigación cualitativa, dentro del marco de estudios histórico sociales, utilizando herramientas propias de la Cartografía social y de la etnografía.

4.3.1 La Etnografía

La etnografía, término que deriva de la antropología, puede considerarse como un método de trabajo de ésta; se traduce etimológicamente como estudio de las etnias y significa el análisis del modo de vida de una raza o grupo de individuos, mediante la observación y descripción de qué hace la gente, cómo se comporta, cómo interactúa entre sí, para describir sus creencias, valores, motivaciones y

perspectivas, y cómo éstos pueden variar en diferentes circunstancias; podría decirse que describe las múltiples formas de vida de los seres humanos.

Para realizar estudios etnográficos fue necesario adentrarse en el grupo, aprender su lenguaje y costumbres, para hacer adecuadas interpretaciones de los sucesos, teniendo en cuenta sus significados. No se trataba de hacer una fotografía con los detalles externos, hubo que ir más atrás y analizar los puntos de vista de los sujetos y las condiciones histórico-sociales en que se dieron.

En este quehacer investigativo, se utilizaron herramientas de los etnógrafos, pues ciertos modos de interactuar con estudiantes y docentes les permitió convertirse en observadores y entrevistadores, formando parte del grupo, manteniendo su función desde una perspectiva de acción transformadora.

4.3.2 La Cartografía social

Se define como una metodología de trabajo en grupo que permite la representación gráfica inmediata, significativa y ordenada de un entorno, además establece correlaciones y comparaciones entre los diferentes fenómenos que se dan en el espacio- tiempo del territorio, a partir de los registros de conversaciones exploratorias en las que el territorio interviene activamente, a través del uso de los sentidos, las razones y las intuiciones como resultado del reconocimiento del mismo.

Para su desarrollo, en esta investigación, se efectuaron conversatorios, consultas, revisión de documentos y otras ayudas, las que permitieron un acercamiento al lugar, a las relaciones y las condiciones de vida de quienes habitan, asisten, frecuentan y conocen las instituciones, las zonas, los barrios y localidades, todas las cuales se plasman en los mapas de los territorios que se van reconstruyendo.

Igualmente se recogieron testimonios de actores/as claves, dando relevancia a la historia oral, para retomar la experiencia directa de las personas, en el contexto de la Educación Popular, valorando las diferentes voces, en especial aquellas que poco o nada han sido escuchadas y mucho menos tenidas en cuenta, para la toma de decisiones.

4.3.3 Los Testimonios

Es un tipo de fuente directa, de primera mano. A través de ellos hablaron los actores de los mismos acontecimientos, que los dieron a conocer públicamente y que pasaron de desconocidos a recuperados por una franja significativa de la población, valorando la historia no documentada a nivel oficial. Las personas que brindaron estas informaciones son consideradas piezas claves dentro de los procesos históricos, en la medida en que ellos mismos han sido protagonistas de los hechos y, en muchas ocasiones, han liderado procesos históricos educativos y pedagógicos.

4.3.4 La Memoria colectiva

Como metodología de investigación, en el trabajo de recuperación de las historias personales y colectivas a través de la indagación de la memoria, se hicieron recorridos desde las diversas rutas sensoriales y sensibles a través del cuerpo, y el cuerpo convocado a través de la memoria y la memoria en el cuerpo. Las historias personales se fueron plasmando en la memoria colectiva, a partir del registro que hacen los sentidos, las imágenes, los sonidos, las texturas, los lugares, las palabras, los signos y símbolos de significación individual y colectiva, a través del tiempo de construcción de las diversas historias.

4.3.5 Fuentes

La consulta investigativa se basó en fuentes primarias: testimonios, historias de vida, gráficos, mapas, murales, documentos de sistematización como los PEI, textos y escritos de los docentes, padres, estudiantes, y otros. De fuente secundaria o de segunda mano, documentos elaborados por terceros que han construido diferentes miradas de esta institución como: reseñas, sistematizaciones, investigaciones e informes que se hayan realizado.

4.3.6. Técnicas

El taller de cartografía social, como una técnica de abordaje de representación del territorio es un dispositivo que permitió acercarnos a la activación de la memoria individual y colectiva, mediante:

Grabaciones, para su posterior transcripción, conversatorios en torno a imágenes diversas provocadoras del recuerdo y del olvido, diario de campo, entrevistas a actores claves, de la comunidad educativa, (tales como familias, con una trayectoria generacional en la Institución, docentes antiguos y nuevos, estudiantes desde preescolar y exalumnos) y talleres de cuerpo, cotejados con la consulta de documentos pertinentes y sus reseñas.

4.4 Principales preguntas generadoras

Del marco inicial de acercamiento a las dos instituciones, los primeros encuentros y testimonios generaron un cuerpo de indagaciones, en los intercambios entre testigos, fuentes e investigadores, los cuales a continuación se expresan, y sus respuestas guían el capítulo destinado a la reconstrucción de tales asuntos, en las memorias educativas y pedagógicas de estas escuelas.

4.4.1 Desde la IED Rural Mochuelo Bajo

Indudablemente la historia de esta vereda y su Escuela están atravesadas por los fenómenos de la explotación minera, característica de buena parte del territorio de Ciudad Bolívar, y el manejo urbanista de los residuos sólidos, que concretó la administración distrital, hacia 1.996, con la instalación del Relleno Sanitario Doña Juana – RSDJ, a solo cientos de metros de distancia.

Por eso el acercamiento a estas historias educativas y pedagógicas marcan la impronta de esta dura realidad de pobladores, estudiantes, familias y trabajadores de Mochuelo Bajo, desde la década de los años ochenta.

- En cuanto a lo ambiental educativo, los miembros de estas comunidades en sus cercanías y distanciamientos llevan a preguntar, por medio de este estudio:

¿Qué nivel de conciencia ambiental logra desarrollar la Escuela en su comunidad; cuáles son los procesos o acciones pedagógicas que coadyuvan a la formación de conciencia crítica frente a lo ambiental; cuáles son las acciones pedagógicas, desarrolladas por la Escuela, que permiten elevar el nivel de conciencia ambiental; cuándo y cómo la Escuela retoma estos asuntos; cómo es la afectación del RSDJ y las ladrilleras en el desarrollo de la comunidad; cómo trabaja la Escuela la dualidad entre el beneficio laboral vs. el perjuicio ambiental, de las ladrilleras y el RSDJ; qué tienen que ver estos asuntos con el currículo; la Escuela ha tenido en cuenta los intereses de los padres y las madres que trabajan dentro del territorio; el RSDJ es un relleno sanitario ó un basurero para la comunidad, cuál es el imaginario construido al respecto?

- Los asuntos anteriores no colman la comprensión de las realidades educativas de estos sujetos, por eso las interacciones de la comunidad con su Escuela también afecta otros asuntos de los habitantes y sus familias:

¿La Escuela retoma pedagógicamente los espacios tradicionales de encuentro de la comunidad; cuáles eventos de importancia en la vida de los actores de la comunidad han sido tomados en cuenta por la Escuela; el concepto de desarrollo comunitario ha sido ayudado a construir por la Escuela; cómo utiliza la Escuela los conocimientos que tienen los sujetos de su territorio; por qué los habitantes prefieren llamar barrio y no vereda a Mochuelo?

4.4.2 Desde el Colegio Jackeline

Indudablemente el centro de la atención investigativa de este estudio ha sido el análisis detenido de las reacciones de esto-as docentes, frente a las políticas públicas en educación, a raíz de la resistencia frente a la orden de fusión de las instituciones, (para cubrir los niveles educativos de preescolar, básica y media), durante más de 4 años, pero ello atraviesa tres asuntos clave:

- El fenómeno mismo de la apropiación, desinterés o rechazo de las políticas, ya sean generadas por el estado o por otros sectores sociales, como ha sido la implementación del Movimiento Pedagógico en Colombia, por cientos de maestro-as, sus sindicatos y otras organizaciones académicas y sociales.

¿Antes del direccionamiento de los PEI, por orden legal y ministerial, en lo pedagógico qué existió y cómo lo gestionaron los directivos; cómo se fraguó y logró resistir a la orden ministerial de la fusión de las escuelas pequeñas a colegios grandes; qué grados de intervención tuvieron docentes, director, padres de familia y estudiantes en ese proceso de evadir esa política pública; a propósito

de la creación de los preescolares, esta orden correspondía a necesidades de la comunidad; a qué interés responde la actitud de un-a docente como funcionario-a, en su decisión de asumir el preescolar; por qué se presenta la actitud negativa del funcionario-a director-a frente a la implementación del preescolar y; las distintas políticas educativas como han sido apropiadas o rechazadas en el Colegio?

- El manejo del poder establecido o instituido en la persona del director, por parte del estado, se manifiesta de muy distintas maneras, el seguimiento de la pista a varias gestiones directivas, en el transcurso del tiempo, da la opción de indagar acerca de:

¿Cómo incide el origen de la Escuela en la propia cultura escolar y en el tipo de dirección; este tipo de decisiones a qué concepción de gobierno alude; cuál es la actitud del docente frente a la corrupción directiva; cómo se administran los espacios de la escuela; cómo fue la gestión pedagógica de cada una de las direcciones; cuál es el concepto de identidad nacional que desde el funcionario se quiere imponer para educar desde la escuela; se ha gestionado por lo que se ordena y se brinda por el estado o por iniciativas tipo autogobierno; cuáles son las intenciones de las gestiones directivas y; el reconocimiento y pertenencia a la organización sindical ADE, responde al concepto de intelectual orgánico?

- Por último, por la capacidad de cubrimiento de este estudio, esos ejercicios de poder generan reacciones y participaciones bien distintas, en el caso del Colegio Jackeline, en sus distintas dinámicas, por ello es particular averiguar:

¿Cuáles han sido las formas de participación de la-os docentes de este Colegio; qué opiniones, actitudes, y sentimientos se desarrollan en la-os docentes, antes, después y durante la gestión de sus directores; cuáles son las relaciones interpersonales frente al poder en la dirección de la escuela; cómo ha incidido la gestión directiva sobre las tensiones existentes entre los actores educativos de las dos jornadas y; por qué existe una conciencia de subordinación en la-os docentes desconociendo su rol de profesional de la cultura e incluso sus propias capacidades de gestión?

♣ **Regando las semillas**

Regar lo sembrado suele ser muy gratificante, pero en este caso la labor tiene un sabor agridulce.

Luego de la observación participativa, relatos de vida, diarios de campo y otros instrumentos, tales como entrevistas semiestructuradas, se avizoraron contrastes, contradicciones y afectos encontrados, vemos como se conjugan circunstancias crueles, injustas: como la explotación y exclusión con desvalorización y desprecio por la vida humana y rural, el ecocidio del relleno, que demuestra un anti valor que opta por la no-vida.

Según de qué manera nos posicionamos en el mundo, tenemos una mirada que provoca sentires, los cuales determinan, en mucho, nuestras actitudes en la vida cotidiana. No se trata de una cuestión individual, sino de lo que es compartido por un grupo humano. Es lo que conocemos como una "cultura".

Cada cultura tiene una manera de "mirar" el mundo, y desde allí se producen conocimientos, técnicas, imágenes que, en definitiva se expresan por las "conductas" o "actitudes".

¡Si!, en Mochuelo hay un pueblo que lucha por lo suyo y una Escuela que hace lo propio. Para las gentes de Mochuelo, no existe el término comunidad como tal, existe el de pobladores.

¿Cuál es la reivindicación social? ¿Dónde están las políticas que responden y permiten el reconocimiento de ese conglomerado, en ese territorio veredal? Se está perdiendo la oralidad como ejercicio de memoria. A los urbanos se nos embolata ese asunto de territorio, esa oralidad y ese capital cultural acumulado. ¿Y qué decir de lo que sucede con aquellos que los arrancan de su terruño, los desplazados? Generalmente se pierde lo que es comunidad de lo que es población.

En lo que llaman civilización, la lógica urbana arrasa con los mojones de memoria, construye edificios, la comunidad se dispersa, se disgrega y no lleva consigo ese mojón, no lleva la lógica del territorio porque no está interiorizado que él es pensamiento, y sin él no existo.

Es muy elocuente lo que quedó registrado de la expresión de Bacon (1561-1626) considerado como uno de los fundadores del "método experimental: "a la Naturaleza se le debe arrancar sus secretos y si es preciso torturarla como se tortura a la mujer, para así dominarla y someterla..."

♣ La brieda de la cosecha escritural

La escritura tiene un enorme potencial, no sólo como forma de divulgar el saber pedagógico de maestros, sino también como herramienta intelectual para ayudar a reconstruir cada experiencia, a tomar distancia de ellas para pensarlas, enriquecerlas o transformarlas.

Lo que comunicamos no es simplemente el registro de las experiencias, es el resultado de un ejercicio reflexivo. El saber de maestros es el objeto de la escritura, pero ésta es un instrumento intelectual que constituye y aquilata ese saber y el reconocerlo significa que hay muchas cosas importantes que decir, y valorar estas formas propias de conocimiento sin la "des-cualificación" del maestro.

Y aunque Luís Bernardo Peña diga que, "Como todo acto de lenguaje, la escritura es un acto de creación de sentido. Si hay un axioma fundamental de la escritura es que es algo que sale de dentro del escritor: de un impulso interno, de una

emoción, de un interés, de una pregunta, de una experiencia de vida o de conocimiento, o de algo que se ha imaginado. Pío Baroja decía que sólo se puede escribir bien de lo que se conoce, de lo que se ha vivido, de lo que se tiene una experiencia directa” resulta esta tarea más difícil que viajar todos los días a Mochuelo bajo.

También vemos que la escritura no puede concebirse como un ejercicio separado de la vida del maestro que escribe, como algo que sucede a espaldas o al margen del acontecer de la escuela. No puede haber una separación entre el maestro, por un lado, y el escritor por el otro; entre la reflexión pedagógica y su expresión escrita, claro está, procurando no quedarse en un plano meramente descriptivo ni presentar a los lectores una versión falseada de las experiencias, en la que, en el afán por quedar bien, se exageren los logros u oculten les las peripecias del viaje.

El Capítulo siguiente de esta investigación, da cuenta de buena parte de las respuestas halladas, a los distintos cuerpos de indagación, y posibilita profundizar los análisis conceptuales más arraigados, a los respectivos asuntos.

II. CONSTRUCCIÓN DE MEMORIA DE CADA UNO DE LOS COLEGIOS

1. TEMAS Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS POR COLEGIO

1.1 IED Rural Mochuelo Bajo

1.1.1. Identificar los hitos pedagógicos y educativos que han dejado huella en el imaginario colectivo, con respecto a la interacción Escuela - Territorio.

1.1.2. Analizar los impactos de la relación escuela comunidad en los habitantes de este territorio, a través del tiempo.

1. 2 Colegio Jackeline

1.2.1. Analizar las relaciones de poder y su incidencia pedagógica, en el transcurso de la historia de la comunidad educativa del Colegio Jackeline

1.2.2. Develar los significados de las incidencias pedagógicas en los sujetos que vivencian las intervenciones de las direcciones sucedidas a lo largo de su historia.

1.2.3. Analizar las incidencias que han tenido algunas políticas educativas en la continuidad o interrupción de procesos pedagógicos, en el Colegio Jackeline.

2. PRIMERAS CATEGORIZACIONES

2.1 Investigación

Sinapsis define la investigación como el proceso de construcción de conocimiento que parte de la observación e indagación sobre la comprensión del mundo individual, social y natural; permite la reflexión, la profundización y la interpretación de las realidades para construir nuevos marcos teóricos, que conlleven a la transformación por medio de la innovación y creación en nuestras maneras de HACER, PENSAR, CONVIVIR Y SENTIR.

Así que ejercer nuestro papel de educadores como investigadores sociales de realidades complejas, como profesionales, como ciudadanos sensibles, capaces de ver, analizar, comprender y aportar en alternativas de desarrollo social y cultural, nos potencia para argumentar, desde el punto de vista campesino y ciudadano, la necesidad de un nuevo sustento de la escuela, en la que otra razón de su ser es la de convertirse en un encuentro entre la ciencia, la técnica formal y el conocimiento tradicional, para utilizar los saberes de los estudiantes y sus comunidades en la formación de una conciencia del valor de tales conocimientos.

Para ello Sinapsis procura y promueve generar procesos de investigación pedagógica y curricular sobre la pertinencia y pertenencia del conocimiento: del

entorno, los diálogos de saberes, la afirmación cultural, la integración curricular desde: áreas fundamentales, proyectos ambientales – sociales, soluciones y tecnologías para el desarrollo, basándose en el papel del conocimiento científico y las diversas visiones, posibilidades, dificultades conceptuales y las respectivas prácticas a resolver, vinculando la ética, la estética social y la ética y la estética ambiental como inspiradoras de currículo.

Asumir problemas como conservación y manejo comunitario del páramo, el agua y las basuras, indagar sobre rescate de la cultura campesina y sus arraigos, el contraste urbano y rural y la complejidad de estas relaciones culturales en las comunidades de la frontera rural y barrial marginada en Bogotá, son un buen pretexto para que Sinapsis se vincule a las dos instituciones educativas seleccionadas, con el fin de colaborarles en la recuperación de sus memorias pedagógicas y educativas.

2.2 Territorio

La aventura del significativo, vivida a lo largo del trabajo investigativo en dos territorios de la urbe, ambos en el sur, cual quijotes con escafandras y armaduras investigativas, nos lanzamos en una relación amorosa ocasional con nuestros sujetos de estudio, la que se acrecentaba a medida que íbamos avanzando.

Aventureras y caballero andante del conocimiento, dentro de la ciencia social: la investigación educativa. Mirándonos en nuestro espejo, abismado-as con nuestro doble papel de ser maestro-a investigador, nos lanzamos, tras las huellas de la incidencia del uso y/o abuso del poder en lo pedagógico, en el Colegio Jackeline, y tras las huellas de la incidencia de la escuela en la comunidad veredal, en la IED Rural Mochuelo Bajo, teniendo como fondo, base y entorno la categoría territorio.

➤ **Territorio como marco de la investigación**

Acercarnos a indagar en estos territorios nos permite contrastar entre el mundo urbano - rural y la complejidad de estas relaciones culturales en las comunidades de frontera marginal, en Bogotá, en el contexto de la escuela.

A tenor de lo expuesto antes, planteamos la cuestión de la pertinencia de utilizar la categoría territorio, más allá de lo simplemente operativo, como marco de la investigación. Es importante hacer una serie de apreciaciones respecto de esta categoría, para delimitar el marco en que nos movimos.

En primer lugar, entender que el territorio contempla diferentes dimensiones: relaciones individuales y colectivas, en lo social, productivo y simbólico. En segundo lugar, el uso y manejo del entorno en espacios y lugares específicos, en los diversos mundos que conforman sus territorios. En tercer lugar, que el territorio se está reinterpretando y redefiniendo en un proceso de construcción permanente, de acuerdo con las condiciones ambientales, culturales, históricas, sociales y

políticas, en las que estén inmersos los grupos humanos. Que los fenómenos que sucedan en él se estudian a través de la historia local: calendarios, mapas, (cartografía social), testimonios, observaciones directas.

Aproximarnos al territorio, con estas comprensiones que nos involucran, nos visibilizan como parte de ese sistema de relaciones, (lo cual se nutre con elementos inherentes a lo humano como los afectos, las vivencias, las relaciones de poder, imaginarios sobre la institucionalidad y la tradición), nos obliga a cuestionar nuestro papel y nuestra capacidad transformadora sobre esa realidad territorial, abordando así las problemáticas y potencialidades de las relaciones entre los actores educativos, así como entre éstos y su contexto geográfico, mediato e inmediato.

La suma de territorio y escuela ha de verse como una relación de incidencia mutua. Así tuvimos que fijarnos en i) las implicaciones mutuas del territorio en los hechos socioculturales de la escuela y viceversa; ii) unos actores internos (los actores directamente implicados en el sistema educativo escolar) aislados del resto de actores de las comunidades, por medio de plantas físicas, desde donde se establece una dinámica de relaciones entre internos y la institución misma; iii) la realización de una cultura escolar, con la consiguiente pérdida del mundo personal y cotidiano y, iv) una administración formal - ritual- del tiempo y el espacio, en las actividades que se tengan o se puedan realizar, todo esto devela una concepción todavía feudal de la escuela.

Ahora bien, el territorio aunque se define como un referente espacio temporal de la vida colectiva, no se relaciona solamente con lo que vemos: vías, andenes, puentes, parques, paisajes, edificios, etc. Es un espacio habitado por la memoria y la experiencia de los pueblos.

Al definirlo como “espacio físico, geográfico, imaginario y virtual, configurado históricamente en los individuos de diferentes especies del universo, para empoderarlos a partir de su conocimiento y relaciones (ecológicas, políticas, económicas), en un proceso de transformación y conservación sostenible en comunidad”,² se reconoce que el contexto, como un TERRITORIO, produce más conocimiento que la escuela y más pertinente que sus textos y tareas, en la afectación de los proyectos de vida de infantes, jóvenes y docentes.

Para Sinapsis, (Grupo social de docentes o trabajador-as de la cultura, desempeñando una función esencial en este mundo de producción. Surge como esa capa de intelectuales que reflexionan crítica y prepositivamente sobre su quehacer pedagógico, de cara a una visión de país, de escuela y de sociedad más humanas y más justas), una mediación clave en el proceso de construcción de sentido del Territorio, ha sido la realización de los recorridos físicos, cognitivos y comunitarios, por varios senderos ecológicos, históricos, económicos, pedagógicos y sociales, en diferentes latitudes, alturas y climas, de las localidades de Ciudad Bolívar y Usme, (con referentes directos del Páramo de Sumapaz), en

² Sinapsis Pedagógica por el Territorio Sur: 2.005. P. 40

su interacción con la voluntad de aprehender, conocer, valorar y transformar, de los miembros de Sinapsis.

Otra mediación, intrínseca con la anterior y no menos importante, es lo que ha representado el encuentro con los sujetos portadores de unas historias y de unos deseos, que se identifican y significan con los otros en el transcurrir y en el propiciar una interacción comunicativa, de aprendizaje mutuo, en la búsqueda de sentidos comunes, a pesar de los diferentes roles que se juegan, en su diversos caminos sociales.

Entre estos sujetos se han encontrado líderes jóvenes, infantes y adultos, que vivencian y enseñan a aprender a ser sujetos de poder de cara a su territorio, el cual empieza desde la posesión consciente de su propio cuerpo y el entorno, situado en un contexto local, distrital, nacional y mundial.

El discurso sobre el territorio es, en últimas, un nuevo mito o creencia por propagar, en la conciencia y el actuar de los individuos, desde los escenarios de la Escuela, para retomar como responsabilidad de las prácticas pedagógicas el cuidado, protección y desarrollo vital de las comunidades que allí concurren, desde una nueva mirada cultural del para qué educar.

Se parte de la premisa, de varios antropólogos y sociólogos, quienes sostienen que el mito permite ser hombre, que no todo lo humano es explicable y verificable, no todo ni lo más importante del hombre es lo lógico racional, y menos cuando esa racionalidad esté puesta al servicio de unos pocos, en nombre de la "objetividad". Se hacen pues, necesarios el mito, el discurso, la historia y saber usarlos en pro de una conciencia distinta de humanidad, que puja por salir, desde culturas originarias hasta en las "tribus urbanas" que muchos jóvenes de hoy constituyen en su razón de ser. (Ver la "tendencia autopoietica" del psicólogo Karl Rogers y el concepto sociológico de "hibridez cultural", en García Canclini)³.

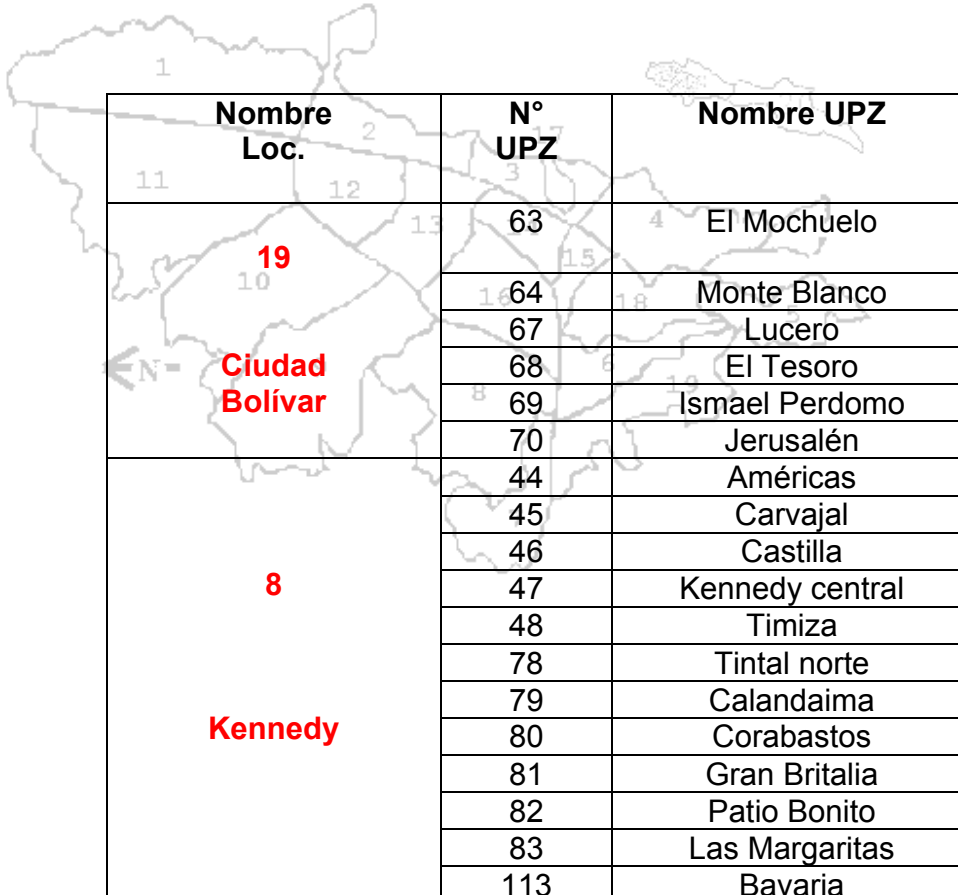
El territorio hace el mito y el mito al territorio, es recorriendo el territorio como se construye el mito, su discurso surge de la valoración de sujetos, contextos y entornos geográficos, que por sí mismos tienen la capacidad de hacerse valer. De esta manera el territorio da la esencia al mismo mito, pues este no es más que el sentido de... vivir.

El sector local está constituido por la alcaldía respectiva, las juntas administradoras locales y otras instancias oficiales que sin administrar dineros asumen funciones administrativas coordinadas desde el nivel central; el Plan de Ordenamiento Territorial (POT), organizó las Unidades de planeación zonal, UPZ, buscando enfocar las necesidades prioritarias de cada sector, con la participación

³ Hibridez Cultural: "hemos pasado de sociedades dispersas en miles de sociedades campesinas con culturales tradicionales, locales y homogéneas, en algunas regiones con fuertes raíces indígenas..., a una trama mayoritariamente urbana, donde se dispone de una oferta simbólica heterogénea, renovada por una constante interacción de lo local con redes nacionales y transnacionales de comunicación" Tomada de García Canclini, Néstor. Culturas Híbridas, Editorial Grijalbo. México DF. 1989. P. 265

de los pobladores y ejecutar los recursos del nivel central, según las condiciones de planeación.

Para mayor información transcribimos los nombres y números de las UPZ, de las localidades 8 y 19, en donde están ubicadas las dos IED de la presente propuesta investigativa:⁴



Nombre Loc.	N° UPZ	Nombre UPZ
19 Ciudad Bolívar	63	El Mochuelo
	64	Monte Blanco
	67	Lucero
	68	El Tesoro
	69	Ismael Perdomo
	70	Jerusalén
8 Kennedy	44	Américas
	45	Carvajal
	46	Castilla
	47	Kennedy central
	48	Timiza
	78	Tintal norte
	79	Calandaima
	80	Corabastos
	81	Gran Britalia
	82	Patio Bonito
	83	Las Margaritas
	113	Bavaria

2.3 Contraste entre lo rural y lo urbano

A finales de los noventa, la conferencia internacional sobre el papel del sector rural en el desarrollo de América Latina, convocada por la Misión Rural de Colombia, llegó a unos acuerdos que fueron la base de la “revalorización de lo rural”, cuyos pilares fueron: dar prioridad a la atención de los territorios rurales; promover el enfoque de la nueva ruralidad, entendida como una propuesta analítica de integración de los desarrollos conceptuales y políticos, y de nuevos debates e instrumentos que potencien la gestión, entendiendo lo rural como un continuum de lo urbano; crear condiciones para ampliar las oportunidades; identificar nuevos

⁴ Secretaría de Gobierno – Alcaldía de Bogotá; Información para el Plan Local 2001 de Bogotá (Módulo 3. P. 10 – 11)

escenarios en el marco de la globalización, e incorporar lo rural a una canasta de actividades.

Según Echeverri y Ribeiro, el ámbito rural se entendió entonces: "como el territorio construido a partir del uso y apropiación de los recursos naturales, donde se generan procesos productivos, culturales, sociales y políticos. Estos procesos se generan por el efecto de localización y apropiación territorial, de lo cual se desprende que los recursos naturales son factores de producción localizados. De esta forma lo rural incorpora otras áreas dispersas y concentraciones urbanas que se explican por su relación con los recursos naturales, comprende una amplia diversidad de sectores económicos interdependientes, involucra dimensiones económicas y no económicas, establece relaciones funcionales de integración con lo urbano y se fundamenta en una visión territorial."⁵

La "nueva ruralidad" exige revisar el ámbito institucional del territorio rural, a partir del reconocimiento de la transición de los macro procesos, del cambio de las funciones y competencias de los territorios, la descentralización y la globalización, las nuevas responsabilidades de los ámbitos públicos y privados, y la redefinición del papel del Estado.

Como se observa, el fundamento de la "nueva ruralidad" es el territorio, la revalorización del espacio rural y su geografía. En este sentido, la ruralidad se define como "una condición básica de construcción de sociedad a partir de la dependencia existente entre los condicionantes de localización de la base económica y la formación de asentamientos humanos dependientes de ella".⁶

2.4 Educación y Pedagogía

Resulta difícil plantear un concepto de la educación ya que el acceso al concepto de educación es numeroso, cada generación ha considerado como obligación suya, ocuparse de la educación, replanteando el problema, en el afán de materializar un nuevo hombre y por ende, de sociedad.

En este ejercicio indagatorio se acoge un ámbito conceptual de educación, que responde al contexto que se reconoce hoy en América Latina en su relación global. Por ello, los postulados de la pedagogía crítica social son pertinentes para comprender, analizar crítica, reflexiva y propositivamente el fenómeno educativo de las instituciones que se abordarán.

Entre otros son referentes:

P. FREIRE: "la educación verdadera es praxis, reflexión del hombre sobre el mundo para transformarlo" (Brasil); F. MAYOR: "la educación ha de preparar para el ejercicio de los derechos y las responsabilidades del hombre libre, favoreciendo el predominio cívico y el sentimiento y el sentido de solidaridad sobre el egoísmo individual y colectivo puesto que la educación es el instrumento por excelencia de la democracia..." (España); A. SALAZAR BONDY: "la educación se justifica en

⁵ Echeverri, Ribero et al., 2002. P 17

⁶ Ibid: P 24

cuanto prepara para la libertad y la autonomía de las personas; es decir, el maestro o prepara la libertad y la autonomía a sus alumnos o simplemente desarrolla un contra sentido educacional" (Perú).⁷

Según el condensado conceptual de Sinapsis, la "Pedagogía Crítica es un movimiento que nace en contra de los sistemas autoritarios que busca desde la escuela, comprender y transformar el contexto inmediato y global en pro de cambios estructurales y garantizar el cumplimiento de responsabilidades... la Pedagogía Social es el acompañamiento de los intereses de las comunidades en continua interacción y aprendiendo del contexto para la construcción de una nueva sociedad".⁸

La pedagogía crítica, una investigación analítica que, mediante una participación decididamente activa, implique la transformación de las prácticas y de los valores educativos, y aún más, el cambio de las estructuras sociales.

Así pues, se afirma que la pedagogía crítica no propone una investigación *acerca* de la educación, sino *en y para* la educación. Por ello, la pedagogía crítica supone el compromiso indeclinable de docentes, estudiantes, padres de familia, administradores, etc., de analizar críticamente sus respectivas funciones sociales y situaciones personales (las relacionadas con la educación), para mejorarlas substancialmente. Entendida así la pedagogía crítica resulta eminentemente participativa.

Para el maestro de historiadores cubanos, el profesor Juan Martín Leiseca, la Historia es el hombre y su fin presentar a los hombres actuales el relato y consecuencias de los hechos del pasado, para que por el estudio y comparación de esos hechos encuentren enseñanza y guía en su labor del porvenir.

La indagación de la historia hace posible varios métodos e intenciones que se articulan y complementan. Para la presente indagación se tendrá en cuenta lo cronológico, lo geográfico y lo etnográfico. La Cronología nos permite el conocimiento del desarrollo de los hechos por orden sucesivo de fechas y facilita la interpretación histórica. La geografía, nos revela el escenario físico donde se desenvuelven las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales. La etnografía que relaciona los hechos históricos por etnias, nacionalidades, religiones, manifestaciones culturales y otras.

Hay que distinguir que la pedagogía es la ciencia que estudia la educación, mientras que la didáctica es la ciencia o conjunto de técnicas que facilitan el aprendizaje.

2.5 ESTATOLATRÍA

⁷ <http://www.monografias.com/trabajos13/artinues/artinues.shtml>

⁸ Sinapsis Pedagógica por el Territorio Sur: 2.005. P. 45

Categoría que responde a exaltar la plenitud del poder del estado, o la actitud de todo grupo social respecto de su Estado. El análisis debe tener en cuenta la duplicidad de formas en la cual se presenta el Estado, en el lenguaje y en la cultura, de las épocas determinadas, o sea, como sociedad civil y como sociedad política, como "autogobierno" y como "gobierno de los funcionarios", sociedad política.

La afirmación de que el Estado se identifica con los individuos, de un grupo social, como elemento de cultura activa, (o sea, como movimiento para crear una nueva civilización, un tipo nuevo de hombre y de ciudadano), sirve para determinar la voluntad de construir en el marco de la sociedad política una sociedad civil compleja y bien articulada, en la que el individuo se gobierne por sí mismo, sin que su autogobierno entre en conflicto con la sociedad política, sino, por el contrario se convierta en su continuación normal, en su complemento orgánico.

Para algunos grupos sociales parece necesario, antes de llegar a la vida estatal autónoma, un período estatolatra, ya que sin un largo período de desarrollo cultural y moral propio e independiente, (posibilitado en la sociedad medieval y en las monarquías absolutas por la existencia jurídica de los estamentos u órdenes privilegiados), divagarían demasiado en la búsqueda de un estado de democracia real de participación directa y representativa.

Esta "estatolatría" no es sino la forma normal de "vida estatal", de iniciación, a la vida estatal autónoma y a la creación de una "sociedad civil", que no fue posible históricamente crear antes de llegar a la vida estatal independiente. De todos modos, esa "estatolatría" no tiene que dejarse entregada a sus propias fuerzas, ni concebirse como "perpetua": tiene que ser criticada, precisamente para que se desarrolle y produzca formas nuevas de vida estatal, en las cuales la iniciativa de los individuos y de los grupos sea "estatal", aunque no debida al "gobierno de los funcionarios", hasta conseguir que la vida estatal se haga "espontánea".

Las clases dominantes anteriores eran esencialmente conservadoras, en el sentido de que tendían a impedir una transición orgánica de las demás clases a la suya, o sea, a ampliar "técnica" e ideológicamente su esfera de clase: su concepción era la de la casta cerrada. La clase burguesa se pone a sí misma como organismo en movimiento continuo, capaz de absorber toda la sociedad, asimilándola a su nivel cultural y económico: toda la función del Estado se transforma; el Estado se hace "educador", etc.

"La clase burguesa está "saturada": no sólo no se difunde, sino que se disgrega; no sólo no asimila nuevos elementos, sino que desasimila una parte de sí misma (o, por lo menos, las desasimilaciones son enormemente más numerosas que las asimilaciones). Una clase que se ponga a sí misma como capaz de asimilar toda la sociedad y que sea al mismo tiempo realmente capaz de expresar ese proceso, lleva a la perfección esta concepción del Estado y del derecho, hasta el punto de

concebir la futura inutilidad de los fines del Estado y del derecho, por haber agotado su tarea y haber quedado absorbidos en la sociedad civil.”⁹

2.6 El Estatismo

Partimos de algunas premisas para abordar los hallazgos en la Institución Jackeline: apreciar como la administración es el corazón de la estaticidad; porque representa una concreción autoritaria del intelectual general, el punto de fusión entre saber y mando, imagen invertida de la cooperación. Aquí indicamos las huellas un tanto inéditas, sobre el del advenimiento de la estatización del intelecto, o principio de legitimación del poder absoluto en el traspaso del intelecto, de su carácter público, en la administración del estado.

Por una parte el funcionario directivo se afirma como una esfera pública dependiente, permitiendo el paso de su propio poder al poder absoluto de la administración de la escuela. Por otra, el intelectual se afirma como una esfera pública autónoma, evitando entonces el traspaso de su propio poder al poder absoluto de la administración, rompiendo el lazo que une la escuela a la producción de mercancía y al trabajo asalariado. Esta ruptura se puede manifestar también, constituyendo una esfera pública no estatal, de una comunidad organizada y por ende con voluntad de participación directa que tenga como bisagra propia al intelectual orgánico.

Al rastrear este aspecto en el Colegio Jackeline, pudimos observar dos grandes momentos en el ejercicio del poder de sus directores-as.

➤ Primero: El intelectual público estatólatra

De los testimonios acerca del periodo entre 1980 y el 2001, lo que caracteriza el ejercicio de poder es un liderazgo que se puede caracterizar en el marco de la estatolatría, moviéndose entre el autoritarismo y la democracia formal. “Se da el nombre de "estatolatría" a una determinada actitud respecto del "gobierno de los funcionarios" o sociedad política, que, en el lenguaje común se entiende como la totalidad del Estado.”(Gramsci, 1999,315).

Es así como cada director-a hizo uso del poder, impuso su personalidad, (la individualidad), dentro del carácter social del Colegio – sin distanciarse de las personalidades de las demás. Esta colectividad se reprodujo cultural y socialmente sin cambios significativos, de todas maneras dentro de una concepción del derecho y de la función del estado como de voluntad conformista. Su vivencia era un poco aislada del territorio inmediato, (barrio, localidad, ciudad). Así mismo impusieron su visión de escuela, sociedad y país, a través de diferentes tipos de acciones, unas cuya durabilidad permitió la continuidad de la interacción, otras muchas fueron efímeras, su influjo se desvaneció muy pronto y otras fueron de

⁹ Gramsci, Antonio. Antología. Madrid: 1.999 (C. XXVIII; M. pp. 129-130.)

tipo consciente e inconsciente. Lo anterior refleja una concepción del uso del poder desde lo instituido, pero en el terreno movedizo de la pedagogía.

Esta utilización del poder por parte del director-a, emanado del estado, impide la construcción de una sociedad civil autónoma con capacidad crítica y propositiva de la política estatal. Se producen unas relaciones tensas, de choque de intereses, peleas y mal ambiente que incide en el estado de ánimo de la colectividad durante el tiempo que permanecen en su labor pedagógica. Aparece el desánimo, la desunión en medio de la dureza de de la profesión docente.

➤ Segundo: El estatismo y el intelectual público orgánico

De la categorización de la información recabada y su posterior análisis pudimos encontrar que, en los 27 años de escuela, se evidencian, estos otros dos tipos de liderazgo.

Entiéndase estatismo “como tendencia política partidaria de la supremacía e intervención del Estado en todas las actividades del país”. Diccionario de la lengua española, Espasa-Calpe S.A., Madrid: 2.005. En esta categoría podemos ubicar el trabajo de la directora Sheila, (entre 1.998 y 1.999), quien decide ejercer su labor pedagógica directiva, en el marco de un estado social de derecho, definido por la C. P., en su artículo 68, en términos de que “las comunidades educativas participarán en las decisiones de las instituciones escolares”, por ello asume decisiones colegiadas, respeta espacios de autonomía de los docentes, y promueve interacciones subjetivas armónicas y de sentido grupal, tras la autonomía institucional.

Dicho estado social de derecho se concreta escolarmente en la Ley General de Educación, y su decreto reglamentario 1860, del año 94, ley que debe sus alcances de autonomía escolar al empuje democratizador de colectivos de maestros, sindicatos y organizaciones populares y académicas, hoy reflejado en los PEI y los Consejos directivo y académico. De esos colectivos formaron parte docentes de la otrora Escuela Jackeline, como Delma Dueñas, y otras docentes de la localidad de Kennedy, (entre los años 87 y 91), cuando ejercían la dirección Gladys de Picón y José Bernal.

A partir de la llegada del director Serafín a la escuela, se percibe otro periodo (del 2002 hasta hoy), marcado por un liderazgo más democrático, que genera autogobierno, lo que no implica evitar las necesarias tensiones intra e intersubjetivas propias de la cultura escolar en este contexto histórico. Es decir, que en cada decisión que se tome no se obvia el inevitable dilema ético que se presenta: el diálogo instaurador de la democracia legítima, la que es entendida como una instancia racional y afectiva, en la que se reconoce, creando y recreando, la dimensión humana de todo-as lo-as actores, en las relaciones intersubjetivas.

El tipo de ejercicio de poder que se desprende, de este tipo de liderazgo, refleja una concepción de estado y de lo público, de preocupación, defensa y cuidado de la persona e integridad de los integrantes de la comunidad, lo cual construye una vivencia de democracia real y de participación directa. Ello genera una colectividad, como producto de una elaboración de la voluntad y el pensamiento colectivos, conseguida a través del esfuerzo, del compromiso real con la comunidad, por ende con la institución y la pedagogía. Esto requiere de una disciplina interior que se ha forjado con la existencia de espacios para la lectura y la reflexión escrita, liderada por el director: los consejos académicos, se erigen como espacios de autoformación docente, de cualificación integral y producción de saber.

2.7 El Empoderamiento

Nada parece tan enigmático e inaccesible como el hecho de las relaciones de poder que se establecen y que, parece paradójico, la escuela sea un mojón (señal permanente) de empoderamiento. ¿Se da, en el lenguaje común, una noción más cotidiana que la de la relación de poder? ¿Por qué una evidencia semejante se ha arropado con tanto misterio?

El empoderamiento, visto como una categoría referida a la compleja dinámica de la constitución del sujeto social y al despliegue de las múltiples posibilidades en el marco del territorio rural, con situaciones desfavorables en el deterioro ambiental, obstaculiza el desarrollo comunitario. Esto, en la pluralidad de formas de ejercicio de “poder para” resistir al “poder sobre” el territorio. De esta pluralidad no se libra del todo ninguno de los pobladores, máxime cuando esa residencia es permanente, duradera.

Pudimos ubicar dos grandes momentos en el devenir de esta relación: escuela – comunidad – territorio, atravesada por procesos de empoderamiento:

➤ El primero: La escuela mojón de empoderamiento

Iría desde el inicio de la escuela Mochuelo Bajo (1953?), una escuela de puertas abiertas, donde el poder liderado por los docentes, impuso un sistema educativo similar al de la familia, por ende la influencia de la escuela era muy importante en sus efectos de empoderamiento comunitario. El sistema educativo escolar prevalecía por encima de los otros recursos y procesos educativos en el territorio, de allí su importancia social, política y cultural, para la construcción de lo colectivo. La escuela era el espacio de encuentro de la colectividad para planear el cumplimiento de los deseos: la escuela se concebía como elemento de desarrollo comunitario, junto a la iglesia. Esta era la realidad y lo que tenía valor para los pobladores. Seguramente a esta primera escuela – a su poder de disciplinar-, con el maestro como actor principal, se debe en gran parte la clase de miembro que integra hoy esta población; su mentalidad, sus rasgos socioculturales, sus comportamientos.

La escuela conseguía el asentimiento de los pobladores (gobernados), a través de la interacción social que allí se producía, cristalizada a través de los tópicos del consenso, la cooperación y la concertación. Posicionando a lo-as individuo-as en redes de poder, que organizan lo que determina la forma de pensar acerca de la vida, la sexualidad, el trabajo y todas las demás formas de saber. Influencia sociocultural que incidía todo el territorio.

Una situación lleva a la Escuela a dar un viraje, concentrando el ejercicio del empoderamiento como en un feudo, el nombramiento de los directores en los años 70s. A partir de ésta los pobladores sienten que la Escuela se cierra a la colectividad, ya sólo ingresan sin permiso los sujetos con relación directa, (maestros, estudiantes, acudientes), se produce un estancamiento social, se inicia la operación del Relleno Sanitario Doña Juana (RSDJ), se construye la ladrillera encima de la escuela, factores que deterioran gravemente el ambiente y las condiciones de vida de los habitantes. Se produce un alejamiento o distanciamiento social de la escuela con su entorno, tendiendo a legitimar el pacto de obediencia hacia el estado. Ella ya no es el único recurso o proceso del sistema educativo de Mochuelo, pues aparecen en escena y se desarrollan otros, como las juntas de acción Comunal, la radio, la tv, los grupos juveniles, organizaciones comunitarias como Asamblea Sur, etc.

➤ El Segundo: Un segundo momento, a partir de la visible afectación a toda la comunidad del territorio con el derrumbe del RSDJ (1997). La catástrofe, la desgracia une los lazos comunitarios.

La escuela continúa interviniendo sobre las relaciones sociales que se establecen en el territorio; pues ha estado sometida a la exterioridad, al rumor de toda la colectividad que de todas maneras participa del saber social general. Este carácter público de este potencial comunitario interpela la escuela, constituyendo el punto de partida desde el cual se tratará de redefinir la práctica política, así como sus problemas: empoderamiento, poder, violencia, participación, dejando vislumbrar la posibilidad de una esfera pública no estatal.

Este acontecimiento y la llegada de un equipo de maestros nuevos, con directora a bordo, marcan pasos discontinuos de este proceso: Se asume que desde los desastres también se aprende, el currículo escolar retoma el contexto como un asunto relevante; se inician procesos de investigación mediados entre docentes y estudiantes, a partir de preguntas generadoras, lo cual lleva a reconocer a parte de los pobladores, sin incluir a los adultos y ancianos; varios maestros se involucran más allá de sus horarios, aulas y tareas cotidianas, evidenciando que los funcionarios pueden territorializarse, hasta llegar a acompañar procesos de conocimiento, defensa y movilización con las comunidades.

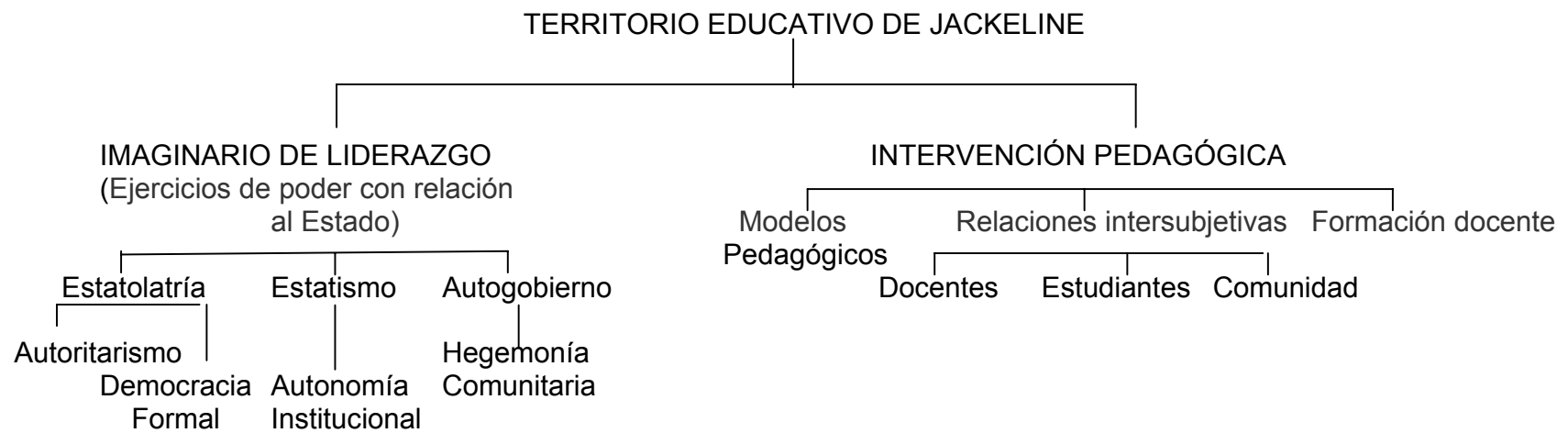
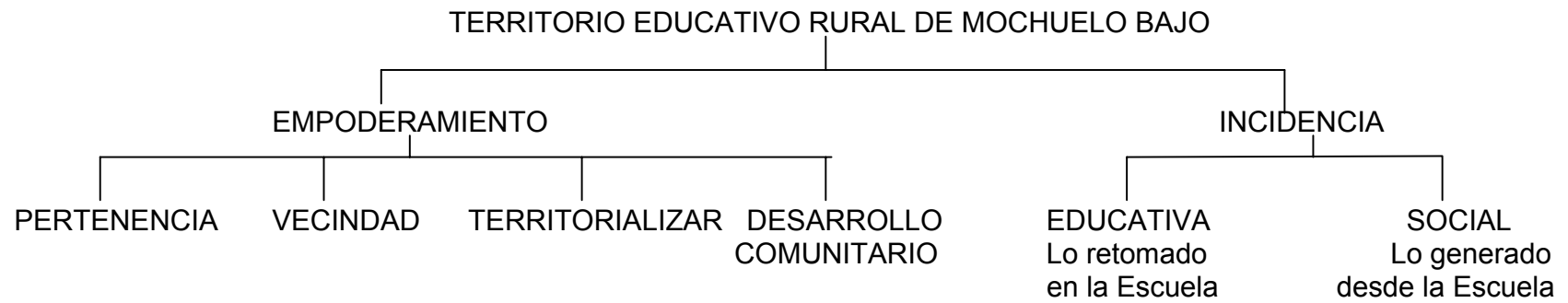
Todo ello se desarrolla, sin que aún los pobladores perciban una apertura completa de la escuela hacia sus intereses, como otrora, en especial porque la escuela determina por sí sola tales intereses y sus maneras de intervención, (como se aprecia en la definición del terreno para la construcción del nuevo

colegio, “un espacio donde brota agua por todas partes”), ellos no son informados, ni consultados. El territorio sigue teniendo fuertes límites en su interior. La Escuela que sigue siendo percibida como una familia, donde los padres (directores) importan mucho más en sus actuaciones, que el resto de integrantes, (así ellos conformen un sólido equipo docente, que toma decisiones colectivas), lo cual es desapercibido por la mayoría de miembros de la comunidad, de esa comunidad distinta de los sujetos de interacción directa: acudientes, padres y estudiantes.

2.8 Esquemas de Categorías

Desde el trabajo de recolección y análisis de información surgieron nuevas categorías, cuyas conceptualizaciones aparecen enlazadas entre los testimonios y relatos de las distintas fuentes, forjando el cuerpo investigativo de estos estudios de recuperación de memorias educativas y pedagógicas, en estas instituciones del Distrito Capital.

Por razones de presentación, adjuntamos aquí los dos mapas conceptuales que, desde estas investigaciones, permiten comprender los recorridos analíticos de estas investigaciones, para facilitar la comprensión de los textos, desde los datos obtenidos y las elaboraciones, que los tres autores presentan a consideración de las propias comunidades escolares y el conjunto del Distrito, en lo pertinente a los efectos educativos y sociales de estas experiencias.



“Si se pudiera romper y tirar el pasado como el borrador de una carta o de un libro. Pero ahí queda siempre, manchando la copia en limpio, y yo creo que eso es el verdadero futuro”

CORTÁZAR, Julio. “Cartas de mamá”

3. LOS RETOS DEL PODER SOBRE, PARA Y DESDE UN TERRITORIO RURAL

3.1 ¿Entre el empoderamiento y la subordinación?

3.1.1 Preludio de otra escuela es posible: La primera víspera del RSDJ

“...en el año 53, cuando fue construida la escuela nueva, cómo se construyó...Resulta que ésta escuela iba para otra vereda, resulta que en esa época se reunieron 3 señores y dijeron: “mañana sube el alcalde para Pasquilla y... cómo nosotros lo vamos a dejar pasar y no decirle ¡mire, nosotros también estamos vivos, no es cierto?” y entonces que hicieron?, dijeron, bien: uno se va a encargar de reunir la comunidad, el otro se va a encargar de traer un licor para ofrecerle, el otro se va a encargar de hacerle un agasajo, un almuercito. ¡Si señor! Cuando el alcalde subió por aquí, a las 10 de la mañana, ese alcalde era Gaitán Cortés, él iba para Pasquilla y estaba la comunidad acá a la entrada de la escuela- que en ese momento no existía- estaba la comunidad con las señoras, los hijos, los abuelos, todos ahí reunidos y el alcalde no sabía a donde quedaba Pasquilla. Él subía con toda su comitiva dizque para Pasquilla, cuando el vio toda la gente el dijo “uuuy, aquí es Pasquilla” y entró y muy amablemente estuvo con la gente: él almorzó, él dialogó, vio la necesidad y todo y en la semana siguiente a que el Alcalde subió teníamos construyendo nuestra escuela, que ahora es el CED Mochuelo Bajo. Y allí no estuvo nadie, estuvo la comunidad porque sentía la necesidad de tener su escuela. Y los de Pasquilla, yo creo que, todavía lo están esperando porque el alcalde nunca les llegó a Pasquilla, siempre estuvo acá, entonces, fue algo muy bonito lo de ese alcalde.”¹⁰

En ese momento el sistema educativo escolar prevalecía por encima de los otros recursos y procesos educativos en el territorio, de allí su importancia social, política y cultural para la construcción de lo colectivo. Ésta se convertía en el espacio de encuentro de la colectividad para planear el cumplimiento de los deseos: la escuela se concebía como elemento de desarrollo comunitario, junto a la iglesia. Esta era la realidad y lo que tenía valor para ellos. Seguramente a esta primera escuela – a su poder de disciplinar- con el maestro como actor principal, se debe, en gran parte, la clase de miembro que integra la población; su mentalidad, sus rasgos socioculturales, sus comportamientos.

La Escuela conseguía el asentimiento de los pobladores (gobernados), a través de la interacción social que allí se producía, se cristalizaban los tópicos del consenso, la cooperación y la concertación. Posicionando a lo-as individuo-as en redes de poder que organizan, lo que determina la forma de pensar acerca de la vida, la sexualidad y todas las demás formas de saber.

¹⁰ Testimonio de Habitante y acudiente IED Rural Mochuelo Bajo

Leamos la voz de una de las pobladoras, plasmada en el testimonio:

“...en la época antigua, cuando digamos en la época de nuestros mayores, cuando todo esto, si la escuela vivía los momentos difíciles que nosotros vivíamos, íbamos como de la mano, ellos vivían, ellos sufrían con nosotros. Si había una calamidad, todos la compartíamos, si habían también alegrías eran para todos.... Es como digamos en eventos especiales, como lo eran de pronto acá la tradición de las primeras comuniones... unas primeras comuniones acá eran algo tan especial, porque eran una vez al año. Y era tan especial que los profesores, todos se unían a ese evento. Incluso los profesores hacían que ese día fuera especial para los niños, que realmente sintieran que digamos ese sacramento, que estaban haciendo algo fundamental en la vida de ellos. Hoy en día ¡Juumm!

Era la Escuela la que los preparaba, era la Escuela la que hacía, eran los profesores directamente los que hacían esos eventos, ellos colaboraban con los padres si los padres no tenían para los vestidos de las niñas, aunque en esa época todo el mundo tenía, porque era en la época de cosechas y todo el mundo reunía su dinero especial para ese entonces, y se organizaba con los profesores, bueno algo que realmente lo hacía a uno entender que era algo muy especial lo que se estaba realizando en ese evento”

“...mientras que nosotros teníamos la libertad, de entrar, de dialogar, de pronto de hacerles saber nuestra necesidad, de que de pronto nuestras necesidades iban también en favor de la Escuela, porque era como le digo yo; si a nosotros nos falta algo, era algo que tenía que ver con la Escuela, porque nos faltaba una biblioteca, nos faltaba que el televisor, para donde los niños pudieran observar otras cosas, entonces nosotros íbamos a dialogar con los directores, bueno, cómo hacemos, si hacemos un evento para conseguir fondos para esto para aquello...”

El maestro era un líder reconocido, respetado por toda la comunidad, era el director al mismo tiempo, como lo constata este testimonio:

“La relación era que los profesores eran la parte principal de toda la vereda, con ellos se contaba para todo. Ellos eran los que hacían las reuniones, ellos eran los que hacían todo lo que se veía que iba a ser para progreso de la comunidad, ellos lo organizaban.

¿La escuela tenía alguna incidencia en el proceso de siembra, de cosechas?

Ellos sabían la época de cosecha, porque todo el mundo recogía su dinero, entonces reunían a los padres, bueno vamos a organizar los bazares. Los bazares eran un evento muy especial, que iban de la mano con los profesores, con comunidad, de la mano.”

3.1.2 Segunda víspera o antes del RSDJ

“Eso más o menos en los setentas ya empezó el cambio. Fue total, ya nosotros no sabíamos qué eran las cosas de la Escuela. Ya no sabíamos qué era la Escuela y qué la comunidad. Ya no sabíamos ni a que pertenecíamos y que nos pertenecía a nosotros como comunidad, o qué le pertenecía a la Escuela. Ya ellos empezaron como a hacer una barrera entre padres, escuela y profesores.”

La Escuela pasó a ser un mundo aparte dentro del territorio, con el gobierno de los funcionarios estatólatras, quienes asumen una actitud de subordinación al ordenamiento del estamento, es decir ejercen el poder disciplinario, el control del comportamiento y la disciplina de acuerdo a las reglas sociales propias de la escuela.

“Se da el nombre de “estatalatría” a una determinada actitud respecto del “gobierno de los funcionarios” o de la sociedad política, que, en el lenguaje común, es la forma de vida estatal a la que se da el nombre de Estado y que vulgarmente se entiende como la totalidad del Estado.”¹¹

Desde esta óptica no se puede hablar sino de subordinación tanto del que manda como del que hace caso. Para los funcionarios la comunidad, menos el entorno de la escuela, cuentan, sólo las disposiciones impuestas por el estamento.

Estas voces nos ilustran mejor:

“Ahora, de hacer la comparación de esa época la de ahora...lo primero que hay es el celador, que le pregunta ¿para dónde va?, si, para dónde va, usted no tiene acceso, si tiene el permiso si, ahí si lo dejan pasar.”

“Pero ya luego cuando fue habiendo progreso, fue habiendo progreso, entonces ya a la Escuela le nombraron un director, y entonces ya giraba alrededor del director y entonces era el que mandaba a los profesores, era el que mandaba esto. Y la comunidad fue, como le dijera yo, los profesores, los directores se fueron centrando como en la Institución, y fueron dejando la vereda a un lado, ellos ya no miraban más vereda como punto de unión, si no solo lo que a ellos les interesaba, solamente su Escuela... su nivel académico.”

“Llegó Hernán Montaña, después que se fue el director Parmenio para Mochuelo Alto, habían habido más donaciones, cuando hubo acá el paso del gas natural, que pasa por allí cerca de la Escuela. Por ese paso, entonces, a la Escuela le donaron una cantidad de materiales, que la verdad nunca se supo que pasó con esos materiales, materiales que donaron para beneficio de la comunidad, pero como la comunidad estaba siempre ligada con la Escuela por eso los dejaron allí. Eran unas cantidades de cemento, varillas, unas mayas, ladrillos, en fin era una cantidad que donó lo del gas natural, y ese material no sé cómo lo distribuyeron, a quién se los dieron, no sé, el caso es que ese material se desapareció.”

La cantidad de recursos educativos aumenta con la llegada de más población, de la televisión, los periódicos y hasta las organizaciones comunitarias que antes no existían; pues cada momento de nuestro vivir, al ser y al reaccionar dentro de un mundo socio cultural, es siempre educativo, dentro de un sentido favorable o adverso. Así comienza a disminuir la influencia del sistema educativo escolar, puesto que ya no es el único núcleo educativo.

¡Ay! muestra terrible de evento adverso, lesiva para los seres humanos, agenciada por el director estatólatra y justo al lado de la escuela.

“En la época de Hernán Montaña fue cuando construyeron la fábrica de ladrillos. La fabrica encima de la Escuela prácticamente, donde, usted puede observar la entrada para los niños quedó, mejor dicho, era jugarse la vida ahí con las volquetas, porque las volquetas subiendo y bajando con el material... y los niños que mejor dicho, a ver como esquivaban eso. Le robaron a la Escuela la entrada, porque esa entrada no era por ahí. La entrada era por otro lado. No se si la palabra robar esté bien o no, pero es lo que yo ví y lo que siento.”

¹¹ Gramsci: 1999, P.315.

“Ya no se pudo hacer nada porque contaban con el permiso del director, que digamos que en este caso era la máxima autoridad, que era el que debía haber protestado y puesto su queja más grande, porque cómo le iban a hacer ese mal tan grande a su comunidad educativa, y si él no lo hizo...”

En la cultura occidental, se observa que el capitalismo rebasa en mucho los límites de un sistema puramente económico, una parte de la ciencia, el derecho civil y penal, la ética, la literatura, la arquitectura, el sistema político y filosófico, hasta los estilos de vida reciben la impronta de los principios básicos del capitalismo. En donde el verdadero valor y la verdadera realidad son sensoriales, esta realidad y valor consiste en un dios supersensorial, de una diversidad infinita y superracional, en parte racional y en parte sensorial.

Este sistema trae consigo su decadencia, con la violencia a sus puertas y la enorme miseria económica. Como un madero al borde de unas cataratas, nos vemos empujados por corrientes socioculturales y políticas imprevistas e irresistibles, y vamos a la deriva, de una crisis a otra, de una catástrofe a otra. No sólo no se ha logrado la felicidad, la tranquilidad, ni siquiera el bienestar material, sino que se ha empeorado...

3.1.3 La Escuela después del RSDJ o Empoderamiento

Según la reseña de Proactiva, el operador del llamado RSDJ, la operación del Relleno se inició en noviembre de 1.988, bajo la directriz de la Empresa Distrital de Servicios Públicos, EDIS.

El poder se ejerce, por ello empoderarse y empoderamiento tienen que ver con una resignificación del poder, con la necesidad de cambios en las relaciones intersubjetivas de poder, para poder cambiar situaciones o estados individuales y colectivos dentro del territorio. Es allí donde está y se da el ejercicio de poder, donde se refleja en ese minúsculo espacio geométrico de nuestro planeta: Mochuelo. Retomamos a Foucault, en su concepción de poder, al ser éste relación, está en todas partes, por tanto el sujeto está atravesado por relaciones de poder, no puede ser considerado independientemente de ellas. Para Foucault, el poder, no sólo reprime, sino que también, produce efectos de verdad y produce saber.

Leamos esta expresión de una de las voces que antes estuviera en la escuela, hoy exalumna adulta:

“Cuando uno no pertenece acá, no tiene el empoderamiento de su tierra, porque cuando uno tiene sentido de pertenencia uno sabe que uno cuida lo que es nuestro, pero una persona que sólo está de paso, que solamente está acá por un sueldo, porque realmente su interés es obtener su sueldo, cumplir con su horario y ahí terminamos todo.”

Empoderamiento visto como una categoría referida a la compleja dinámica de la constitución del sujeto social y al despliegue de las múltiples posibilidades, en el marco

del territorio rural de Mochuelo Bajo; con situaciones desfavorables en el deterioro de lo ambiental, que logran obstaculizar el desarrollo comunitario.

En la pluralidad de formas de ejercicio de “poder para resistir” al “poder sobre” el territorio, no se libra del todo ninguno de los pobladores. El hecho de vivir en contigüidad territorial con otras personas, hallándose continuamente con los mismos vecinos, y las interacciones que de ello se derivan, conducen a un intercambio y asimilación de muchas costumbres y formas de ser y estar. Más cuando esa residencia es permanente, duradera.

He aquí las voces de pobladores, pobladoras - estudiantes, reconociendo los eventos y sitios principales de interacción comunitaria, en Mochuelo Bajo:

“Las personas que más saben de Mochuelo y que más tiempo han vivido aquí son: Don Isidoro Muñoz, doña Rosa Rodríguez, doña Etelvina Huertas, don Félix Rodríguez, don Edgar el de la tienda y doña Ruth. La profesora que incluso vivió en la escuela pero que ya compró casita acá, y vive hace 25 años, se llama Martha Isabel Gabina: dicen que ella se encarga de los refrigerios y antes de los bazares.”

“La Maloca, lo mochuelógico, la fiesta de la Virgen del Carmen, donde adornan los carritos de transporte y es el único día en que los lavan, la Semana Cultural en noviembre, ferias y bazares para recoger fondos para la comunidad, el sitio del nacedero, cultura para el adulto mayor (danzas, teatro).

“Eventos: Semana cultural de la escuela (en noviembre), 25 de abril Adulto Mayor, Día del Niño, Fiesta de la Virgen del Carmen.”

“Las lagunas que abastecen de agua al río Mochuelo, la ruta del sendero ecológico, la piedra del Mohán, el sitio Aguas calientes. Proactiva celebra el día del niño, las ferias, trajeron avispas para que saquen corriendo a las moscas, pero también hacen daños ecológicos; el Centro Vecinal, porque allí se reúnen los de la CAR para el control ambiental, la explotación minera.”

“Los sitios de mayor contaminación y problemática ambientales son las ladrilleras, por la explotación del subsuelo, ellos, (sus dueños), han removido la tierra y la acomodan donde les parece, por ejemplo, en la parte de atrás de la Escuela acomodaron tierra, generando el peligro de que se desbarranque para los niños, esto en el 2.004, pues es diferente la tierra que acomoda el hombre y la que está por la naturaleza. También el relleno sanitario, por los malos olores, las ratas y las moscas. Tiene una Institución que se llama Preactiva, que se encarga de hacer cartillas ecológicas, les hacen talleres recreativos, pero eso es para que nos callemos y no digamos nada.”

“La explotación minera, (destrozo de suelos y zonas verdes, causa de deslizamientos).”

Uno de los trabajadores del RSDJ y acudiente en la escuela Mochuelo, cuenta:

“Vivo en el barrio Barranquitos, (aledaño al RSDJ), en el año 97 se produjo el derrumbe, que ya han pasado 10 años desde entonces, viviendo en la miseria, en medio de la basura, en una vida indigna.”

Podemos decir que lo-as pobladore-as, expresan un discurso empoderado, al producir efectos de verdad y saber local, elaborados durante la ocupación, uso, manejo,

posesión y prácticas culturales, en lugares específicos, en los diversos mundos que conforman su territorio, que representa una concepción de mundo integral e histórica.

Es así como identifican y ubican:

Los mundos contaminantes, por ende, desagradables e indeseables, porque les causan daños ambientales, económicos y de salud; y los mundos dionisiacos, especiales para el encuentro, el retozo, la recreación y el descanso.

De esta manera reinterpretan y redefinen su territorio en un proceso de construcción permanente, de acuerdo con las condiciones ambientales, culturales, históricas sociales y políticas en las que está inmerso este grupo humano.

El nuevo colegio tampoco se percibe como garantía de agenciamientos para el empoderamiento de la comunidad, son construcciones que alejan la escuela del mundo de la vida cotidiana.

“P: ¿Su merced no cree que el paso a un nuevo colegio, no sería la oportunidad de unas nuevas relaciones y una nueva construcción de comunidad?”

R: ¡Noooooo! Eso sería un cierre más ¡porque mire! eso vamos a estar aún más alejados. Es como un escalón más que nos dan de alejarnos más de ellos.

P: ¿Por qué piensa así?”

R: Porque allí vamos a tener menos acceso todavía. Porque si acá por lo menos la entrada ya está restringida como será allá.”

Sin embargo, no es suficiente con la voluntad ordenadora de las instituciones por parte de los tecnócratas, pues esto no logra superar ni desaparecer los conflictos, las desigualdades, los malestares, los fracasos. Más aún si se desconoce la promoción de la democracia directa y real, y la fuerza del movimiento vecinal, mostrando complacencia con el movimiento social activo de cada localidad.

Algunos actores educativos y diseñadores urbanos han descubierto que un entorno de calidad no basta para vencer la injusticia y la marginación. En las reproducciones maquetadas y en los prospectos de promoción de las urbanizaciones no se muestran drogadictos, o delincuentes, o RSDJ, o ladrilleras, en cambio, en las calles sí se ven. En paralelo, los jóvenes –de aquí y de otros sitios- acuden en masa al más viejo y desinhibido de los barrios o lugares para reunirse o para vivir. La apertura del nuevo centro educativo en la zona –miles de estudiantes concentrados en un área ya de por sí densificada- no logra del todo resolver todos los factores asociados que inciden en la calidez de la educación.

Están convencido-as de que sus opiniones tienen impacto no solo para sí mismos sino para su comunidad. Empoderar, como concepto dentro de políticas y lineamientos de desarrollo, está ligado a recibir y usar información, educación y legislación, promovidas y difundidas como infraestructura y conocimiento para su propio desarrollo.

Tienen claro la concepción de desarrollo humano, saben que hay otros mundos de su territorio donde la desesperanza de vida es mayor, es decir sus vecinos se encuentran en condiciones más indignas, pues se enferman mucho los niño-as, no tienen empleo,

sus viviendas incompletas o con materiales inadecuados, están muy cerca del botadero de basuras o RSDJ.

Aquí, donde la Escuela ha cumplido un papel valioso en el proceso de empoderamiento de la comunidad, por estar dentro del territorio, adquiere el significado de ser vecina. Esto hace que se creen, entre la vecindad, una serie de intereses comunes, tornándose solidarios dentro de los límites de dichos intereses. Eso es tener que ver con la potenciación de la gente, con su fortalecimiento.

Respirando el mismo aire contaminado, absorbiendo la misma atmósfera sociocultural, esta interacción de vecindad no puede dejar de lado acciones y actitudes de defensa, cuidado y conocimiento de los lugares y su lugar en el universo sociocultural de Mochuelo. Como dice Sorokin,¹² también porque merced a ese hondo apego al lugar donde generaciones han nacido, donde han crecido y perecido, donde han contraído sus amistades, sus amores y odios. Se convierte en parte importante de los propios valores, en parte acariciada y querida, con todos los rasgos geográficos y sociales, se convierte en el valor que siempre se estará dispuesto a defender y del cual se siente añoranza al alejarse de él.

Dice una voz:

"...es más, ¡la casa de mi papá es la más antigua en este momento de toda la comunidad! Esa casita que ve ahí al frente... tiene más de 100 años, la de acá al frente, la de teja de barro, ¡esa es una casa que...!"

Cada pedazo del terruño está asociado con algún hecho particular significativo, referente para sus compromisos, intereses y deseos, unos porque están ligados a leyendas, serán sagrados, otros porque guarda los restos de personajes, otro porque allí se conoció el primer amor, algunos porque generan daños o mal ambiente, o son inseguros, o algún otro evento de importancia en sus vidas ocurrió precisamente en ese lugar.

"El barrio que menos progresa es el de Barranquitos - a pesar que ha aumentado la construcción de casas-, es decir ha crecido pero es muy pobre, junto con la Esmeralda, son los barrios más afectados por el Relleno. Aquí estamos los que no podemos comprar en otro sitio."

Se tiene claro por qué se vive en ese territorio, ("los que no podemos comprar en otro sitio"), sin embargo existe la conciencia solidaria de reconocimiento de otro que vive más mal, por la problemática que es común. El desplazamiento interno de la ciudad o de fuera. Se observa como los sujetos permanentemente se mueven entre la desterritorialización, (salida del territorio anterior), y el esfuerzo para reterritorializarse en ese otro lugar. Nuevamente la desterritorialización, así parecen nómadas en la urbe, esta voz lo explica mejor:

¹² Sorokin: 1966, p.312

“Les dicen lo siguiente.: “En el proyecto donde está la Juana ellos envían unos mapas, este terreno, este terreno es el que va a quedar para arborizar, este terreno es el que va a quedar para... Más que todo dicen que es para arborizar pero vaya uno a saber si eso se cumplirá, pero de toda la carretera hacia abajo están comprando para eso. Lo único que vemos es que compran o compran, y lo único que dicen...Y no lo compran por lo que la persona cree que vale su terreno, ¡no!, es por el avalúo catastral, y realmente vemos que nos están volviendo unos desplazados más.”

Pues el territorio es el dominio del tener, de “mis propiedades”, por eso se constituye ese lugar, siendo marcado por una serie de posturas, por ejemplo caminar, besarse, levantarse, una serie de colores, olores y sonidos. Es el territorio retórico, es decir, un espacio, en donde cada uno se reconoce en el idioma del otro, y hasta en los silencios. Es un universo de reconocimiento donde cada uno conoce su sitio y el de los otros, un conjunto de puntos de referencias espaciales, sociales e históricas: todos han llegado allí de otro lugar porque no han podido comprar en otro sitio, han sido desplazados, comparten una misma historia de desplazamiento por razones económicas, políticas, independientes de la desigualdad de sus respectivas situaciones.

“Ahorita lo de la compra de terrenos de ese colegio. Allá había un terreno. ¡No porque olía muy a feo!... dijeron algunos,... el de arriba también era muy bueno, ¡No porque es que no queda como nosotros queremos!, ¡compremos el que queda por allá arriba, que queda en una loma llena de agua y ese si nos gusta a nosotros! Eso lo dijeron ellos. Cree que reunieron a la comunidad y le dijeron: “Bueno, ¿dónde les gustaría de pronto que les construyeran el colegio?, o de pronto ¿dónde ven ustedes algunos terrenos más adecuados?, ¿ustedes que son oriundos de acá y saben donde el terreno es firme o no es firme...? Nosotros todos sabemos que donde está construido el nuevo colegio es un nacedero de agua, que allá nace el agua y que en estos momentos han tenido que invertir cantidades de plata... ¿y qué? No se sabe si ese colegio si les va a quedar bien, por eso nosotros,... ¿si se acuerda?, le preguntamos al ingeniero si realmente ellos habían hecho el estudio de esos terrenos, porque realmente por donde abrían las zanjas, por ahí brotaba el agua, porque es un nacedero de agua.”

El intelectual, el maestro no territorializa, desterritorializado ya ningún terruño le significa.

“¿Qué tal es ese terreno para la Escuela? Si, yo sé que ellos han estudiado mucho, ellos son ingenieros, ellos son topógrafos, ellos son de todo, pero nosotros que somos originarios, que conocemos nuestro territorio, sabemos que terrenos son buenos y cuáles no. ¡Pero a nosotros nunca nos dijeron nada, nunca!”

“Porque digamos, usted como profesora se rige por lo que su alumno le dice, la información la obtiene por medio del alumno, usted nunca va más allá de su alumno, usted nunca va al papá de ese alumno, usted nunca reúne al papá del alumno y le dice “¡Bueno! el niño me dijo que estos de pronto son los problemas de la comunidad, si, entonces qué de cierto hay en lo que el niño dice y la realidad que está viviendo?”

Es la realidad que el niño capta, pero... ¿cuál es la realidad que se está viviendo allá en su familia... en su núcleo familiar... en todo su territorio? de pronto, yo como maestro podría aportar un granito de arena para que esto tenga una solución...!pero no, nunca! ellos se limitan a lo que diga el alumno, y con eso trabajan, dentro de eso, encerraditos allá y no hacen más.”

“¡Uuuy sí!, demasiada falla de comunicación, ¡mucho falta! porque cada uno nos limitamos a cumplir nuestro papel simplemente, de pronto yo no sé. ¡Sí!, yo no estoy en contra de los profesores, porque yo los amo mucho, pero yo los veo a ellos como muy limitados a cumplir con su horario y nada más. Yo cumplo mientras yo este acá, cumpliendo con mi trabajo, dentro de mi salón, sin salir de mi salón. Hay algunos profesores que de pronto han tratado de abrirse paso, pero hay una barrera que les dice “Su límite es este y no es más”. Porque unas de ellas fueron la profesora Patricia Cardona y Nelsy Barreto. Ellas si asistieron a foros, ellas si estaban donde estaba la comunidad, pero de pronto les dijeron... como que les colocaron un freno y les dijeron “solamente limítense a esto... su labor no es estar por allá, su labor esta acá”... entonces como que les cierran el camino.”

3.1.4 La Escuela Mojón de Empoderamiento

La escuela constituye una pequeña parte de la totalidad de los recursos, procesos y grupos educativos de la población Mochuelina. La familia, los grupos de amigos, los grupos de edad y sexo, los grupos religiosos, políticos y laborales, con sus respectivos medios de comunicación, como la radio, la t.v., la prensa, el boletín, el plegable, el cartel, el megáfono entre otros forman parte del sistema educativo de esta población.

El grupo escolar sistemáticamente educa, sin embargo su influencia es todavía poca, en sus efectos, al conjunto de los factores educativos mencionados arriba. No obstante, contribuye enormemente a la construcción de sentido de esa identidad colectiva, ayudando al reconocimiento de los lugares; aquellos sitios que son recorridos, nombrados, donde se dan diferentes relaciones intersubjetivas. Lugares, que al formar parte de la vida cotidiana, se presentan como una realidad interpretada por la-os vecinos y que, para ella-os, tiene el significado subjetivo de un mundo coherente, siguiendo la afirmación de Berger y Luckmann (1991). Por eso la escuela puede desengranar dispositivos de empoderamiento: de dimensión personal, de relaciones próximas, y de dimensión colectiva. Todo ello en consonancia con referentes de lugares que orientan adscripciones y otorgan sentido y sentimiento de pertenencia (local: barrios, veredas, Ciudad Bolívar, la Ciudad, Bogotá), a todos los sujetos, tanto individuales como colectivos. El territorio los liga directamente, por el proceso de interacción, en una comunidad de intereses.

En los diarios de campo se encuentra este relato:

“En cuanto a las actuaciones de la Escuela frente a la problemática se habla de la formación a través de campañas de aseo y protección del medio ambiente, del agua en concreto, de reciclaje y ayuda en la organización para las marchas de protesta en contra del Relleno, también con la realización de una investigación, y les dieron unos tapabocas a los niños, al igual que denuncias en algunos medios de comunicación”

Y dice la voz de un testimonio:

“La Escuela si ha aportado sobre todo en la formación hacia los jóvenes, ellos han investigado. En los años 2000 y 2001 participaron en la asamblea pública, se han hecho presente en el cabildo; sin embargo, ha faltado mayor interés por parte de la dirección de la Escuela para

generar espacios donde nosotros podamos hablarles a los estudiantes más sobre la problemática, con más profundidad, para lograr más unidad, pues han prevalecido a veces intereses personales y no los comunitarios. De toda esta situación vemos, que en verdad es grave y que existen muchos intereses de poderosos que han intentado sobornar con dinero, comprar conciencias, para generar divisiones internas entre la población, al igual que ha habido amenazas a varios líderes de la comunidad.”

Rescatando a Freire, hoy:

Se requiere, más que nunca, una filosofía de la educación, que piense desde el oprimido y no para el oprimido. Una educación encaminada a romper con la cultura del silencio¹³, que estimule la formación de una conciencia crítica, impulsora de transformaciones sociales, y se apoye en principios de diálogo, autonomía, solidaridad, tolerancia, equidad, justicia social y participación activa de todos y todas. Resulta necesario y obligatorio, urgente, establecer estrategias para aprender a leer la realidad y escribir la historia no contada. La gran contribución de Paulo Freire es el concepto de Educación Liberadora, que parte de las necesidades e intereses de la comunidad con la que se trabaja, se construyen colectivamente las soluciones y se llega a entender la realidad para transformarla.

La gente de Mochuelo no necesita que le den poder, puesto que ya lo tiene por su cotidianidad vivida, los conocimientos y las motivaciones que se generan en su territorio. El territorio genera esa dimensión colectiva del empoderamiento, cuando la vecindad se une en torno a objetivos comunes, por ejemplo: la defensa de un ambiente sano, reclamar el acueducto veredal. Este mero hecho de agruparse en torno a un proyecto concreto ha dado pie a procesos de empoderamiento, al existir un proceso de toma de conciencia sobre la situación de injusticia en la que viven. Puesto que comparten las mismas condiciones físicas y cósmicas dañosas (la explosión del llamado Relleno Sanitario, su expansión, las ladrilleras, las enfermedades, alto costo de los servicios públicos), que amenazan a todos por igual; en tanto que el bienestar de todo-as se ve afectado por condiciones sociales desfavorables: carencia de hospital, espacios de encuentro y recreación.

¿Qué refiere este testimonio?

“...en el barrio Barranquitos, (aledaño al RSDJ), nos cuentan que en el año 97 se produjo el derrumbe, que ya han pasado 10 años desde entonces, viviendo en la miseria, en medio de la basura en una vida indigna. Entonces nace el proceso de Asamblea Sur, con campesinos, líderes de los barrios y algunos docentes, se realizan unas mesas de trabajo con la UESP, de donde se llegan a algunos acuerdos con la Alcaldía Distrital, (teniendo en cuenta que el Distrito tiene una deuda social histórica con toda la comunidad del sur, pues no existe un verdadero manejo integral de las basuras, como en otros países): Exigir no más expansión - la pavimentación de la vía - el colegio nuevo - Mercados para las familias...

Vemos que poco se han cumplido estos acuerdos, porque ellos vienen a acabar con nuestro territorio, ya que con el Plan de Ordenamiento Territorial –POT, quieren crear el llamado parque industrial minero, uno se puede imaginar, algo bonito, con columpios y rueda volante, pero no

¹³ Freire, Paulo: 1973

es así. Es desalojarnos para que las grandes empresas puedan explotar la riqueza minera del territorio.”

De este modo, el empoderamiento guarda una estrecha relación con el enfoque del desarrollo humano, entendido como un incremento de las capacidades de las personas y con varias dimensiones emparentadas con éste: la participación comunitaria, la toma colectiva de decisiones, el buen gobierno, etc. En este sentido, el desarrollo sería un proceso de empoderamiento, es decir, el proceso mediante el cual las personas llegan a ser capaces de organizarse para aumentar su propia autonomía, para hacer valer sus derechos, independientes al tomar decisiones y al controlar los recursos que les ayudarán a cuestionar y a eliminar su propia subordinación.

Para nuestro análisis tenemos en cuenta la propuesta teórica de dispositivos de empoderamiento, tomada del estudio: Dispositivos de Empoderamiento para el Desarrollo Psicosocial¹⁴.

3.1.5 Dimensiones de Empoderamiento

➤ **Dimensión personal**

Cuando la criatura está en el útero de la madre, parece que no quisiera salir de allí. Está recubierta por el líquido amniótico, (agua a temperatura agradable). Los nutrientes llegan a tiempo. la criatura se siente como en el nirvana, pero que infierno se puede volver si al nacer no se puede mantener este estado armónico, cómodo y feliz...

Esta idea nos interesa mucho, pues si a esta criatura, ahora miembro-o de una comunidad política, condición que la convierte en ciudadana, dentro de una cultura y una sociedad determinada, no se le puede satisfacer sus necesidades, mucho menos va a poder satisfacerse al niño, al adolescente y al adulto más adelante.

Las acciones que parten exclusivamente de las demandas y de los deseos de las personas que participan en ellas, son un paso hacia el empoderamiento, pero no enfrentan por sí mismas las presunciones que esas personas, y las que están a su alrededor, hacen, sobre lo que pueden y lo que no pueden hacer, sobre las formas como la opresión interiorizada, en combinación con un contexto económico y social específico, operan para restringir las opciones que la gente percibe como posibles y como legítimas.

“Es precisamente eso lo que me motivó a escribir acerca de Mochuelo, ver cómo están tumbando las casas de lo que fue la vereda ¡el día que yo ví que estaban tumbando esa casa de la Blanca!, jeso para mi fue un golpe durísimo! ¡Eso para mi fue como si se me estuviera muriendo alguien de mi familia!... porque era algo de acá, era nuestro terruño, era lo nuestro, y cuando nos lo quitan, y ver que nadie lo cuida sino todo lo contrario...!le duele a uno el alma!

¹⁴ Sánchez Pilonieta, Alfonso. 2002

“A mí me ha servido mucho el proceso de Asamblea Sur para entender que es lo que pasa con nuestra tierra, porque lo recorremos, nos informamos con los que saben, nos reunimos para generar procesos de organización.”

➤ **Las relaciones próximas**

En este contexto, el empoderamiento se refiere al desarrollo en el sujeto, de la capacidad de negociar, agenciar e influir en la naturaleza o sentido dado a sus relaciones interpersonales y a las decisiones de interacción que se toman dentro de ellas.

“Hay mucho apoyo a los niños: yo vivía en Juan Rey, me trasladé a vivir aquí por trabajo. La educación es diferente en Juan Rey. Mi niño tiene dificultades de aprendizaje y acá me lo han ayudado mucho, me lo han tenido en cuenta. Hubo una salida pedagógica yo no lo iba a dejar ir y ellos me convencieron y se lo llevaron. En dos años que lleva acá, ha progresado, era un niño muerto y acá lo hicieron vivir. No entiendo como nosotros tenemos nuestros hijos acá y salimos a hablar del colegio, si nosotros valoráramos esto, debíamos vivir como ricos.”

“A mí, por ejemplo, me gustaría que los profesores se empoderaran más de la comunidad, que nos dieran más acceso a ellos, que no colocaran esa barrera, porque esa barrera no nos permite escucharnos, nuestra opinión no tiene ninguna validez. Si, yo sé que nosotros de pronto no tenemos la cultura que tienen ellos, el conocimiento que tienen ellos, pero nosotros sí sentimos lo que realmente estamos viviendo, y eso sería fabuloso para ellos... que de pronto, ellos escucharan el dolor que uno siente y, de pronto, a través de esto, se pudiera abrir un mecanismo de acceso a ellos para que también sintieran...”

P: ¿Pero el conocimiento que ustedes tienen es igualmente valioso al que ellos poseen, además este no se encuentra en los libros?

R: ¡Yo lo sé! ¡sí, sí, yo lo sé.! Pero es que si hay diferencia, porque ustedes lo han obtenido a través de libros, nosotros lo hemos obtenido a través de la experiencia...”

Pasar de ser un poblador de un territorio a ser ciudadano, conociendo, ejerciendo, exigiendo y asumiendo responsabilidades desde lo individual hacia lo colectivo.

➤ **La dimensión colectiva**

Presente, cuando se actúa sobre la capacidad de los individuos de trabajar conjuntamente, para lograr un impacto más amplio del que podrían haber alcanzado cada uno de ellos por separado.

“Yo fui una de las que fui y dije: ¡bueno, como así, si está funcionando un restaurante comunitario, si aquí se puede: intentémoslo, hagámoslo. Conseguí los recursos, porque somos una comunidad de muy escasos recursos económicos. Los conseguimos, y cuando los obtenemos nos dicen: “no, esto no se hace acá, esto no va más”. Uno se desmoraliza, cuando ve que lo que uno consigue con tanto esfuerzo, eso para ellos no significa nada. De pronto, si vino alguien y dijo “préstemelo” y ahí si dijeron, si, “llévenselo” ¿cómo? si fue un trabajo de todo un año... de más de un año de estar ayudando a los niños, de recoger algo para que quedara en la comunidad, para la comunidad, y para esa persona no es importante... el objetivo era

mejorar la alimentación de los niños, ver cómo esos niños, con la alegría que salían, ver que ellos estaban tomando esa alimentación ¡con un cariño y con ese agrado! Y ver que de pronto dijeron “miren, miren a ver dónde lo hacen, porque acá no, eso se acabó.”

Esto incluye el desarrollo de la participación en las estructuras políticas locales, regionales o en contextos más amplios. Estas dimensiones de actuación empoderante estarían conjuntamente expresadas, al decir que el empoderamiento se posibilita en tanto que la gente se problematiza, desarrolla una clara conciencia de las necesidades y de los recursos, de las posibilidades y de las limitaciones, así como de la manera como se superan las primeras y se hacen efectivas las segundas, pudiendo llegar a constituirse en una minoría disidente, en la medida en que su labor autoafirmativa puede chocar con los intereses de instituciones, grupos o personas con puntos de vista opuestos, que ocupan posiciones de autoridad y poder establecido, (Montero: 1994).

En el caso de estos actores urbanos-rurales populares, el saber está atravesado por la práctica y vivencia cotidiana, es decir, que no se fundamenta necesariamente en la disciplina académica formal, ni el reconocimiento social derivado del status académico, sino en la concepción práctica y simbólica sobre lo público y lo privado, en las relaciones que en éstos dos ámbitos se gestan, siendo definidas por la capacidad de liderar experiencias organizativas autónomas, o por su capacidad de incidir en el ejercicio político; dinámica que va configurando procesos de territorialización. (ANEXO 3: mapa de graficación de la distribución del territorio urbano rural de Mochuelo Bajo)

Aquí la voz de uno de los habitantes y padres de la Escuela de Mochuelo:

“Vemos que poco se han cumplido estos acuerdos, porque ellos vienen a acabar con nuestro territorio, ya que con el POT quieren crear el llamado parque industrial minero, uno se puede imaginar, algo bonito, con columpios y rueda volante, pero no es así. Es desalojarnos para que las grandes empresas puedan explotar la riqueza minera del territorio.”

“Tiene, (el RSDJ), una Institución que se llama Proactiva, que se encarga de hacer cartillas ecológicas, les hacen talleres recreativos, pero eso es para que nos callemos y no digamos nada.”

Este tipo de agenciamiento hegemónico pretende naturalizar el hecho de la vida en condiciones indignas, por eso, como diría Foucault, hay que poner en crisis esos agenciamientos de captura y al sujeto sujetado a ellos, y que cada individuo logre tener una distancia crítica necesaria como para cuestionar lo que les dicen, lo que aprenden, no ya en las aulas de clase, sino en la ardua escuela de la vida: que el gobierno existente ha de darles piedras en lugar de pan; destrucción en escala gigantesca en vez de construcción creadora; miseria y no prosperidad, reglamentación en lugar de libertad; muerte, mutilaciones y sufrimiento, y no la seguridad de la vida, la integridad humana.

Así, el ámbito privilegiado para construir empoderamiento es la vida cotidiana,¹⁵ todos aquellos sobre quienes se ejerce el poder como abuso, todos aquellos que lo reconocen

¹⁵ Foucault: 1977

como intolerable, pueden emprender la lucha, allí donde se hallan, y a partir de su propia actividad. En ese sentido, los individuos y las comunidades, tienen la opción de resistir y de cambiar los discursos a los que están sujetos, por el camino del empoderamiento.

“...porque la educación debería ser mejor y dar otro énfasis, pues este énfasis lo lleva hacer parte de la zona minera.” (estudiante de 17 años, 9 de mayo/07)

“Pero ya luego, cuando fue habiendo progreso, fue habiendo progreso, entonces ya a la Escuela le nombraron un director y entonces ya giraban alrededor del director y entonces era el que mandaba a los profesores, era el que mandaba esto, y la comunidad fue, como le dijera yo, los profesores, los directores se fueron centrando como en la Institución y fueron dejando la vereda a un lado, ellos ya no miraban más vereda como punto de unión, si no solo lo que a ellos les interesaba, solamente su escuela Su nivel académico.”

“Pues el cambio fue tremendo, digamos, eso fue como si a uno le quitaran la mamá o el papá de una momento para otro, eso fue terrible.”

No es algo paradójico encontrar, corroborar, que nuestras Instituciones escolares, con la posibilidad de ejercer poder, tiendan a imitar estructuras familiares relacionadas con formas educativas y de socialización cultural. Si educar es administrar poder, ¿Por qué se transmite o adquiere cultura imitando estructuras familiares?, y así ¿Qué estamos reprimiendo y qué estamos liberando?

Lo que esta en pugna es la lucha por la vida, por parte de esta colectividad, y en ello se compromete la escuela, como la que más, y las organizaciones populares existentes, quienes se hallan fragmentadas, y que sin embargo tendrán que conspirar, a través de una inspiración común, que es la vida y la humanidad.

Aquí se plagia a Cortázar en esa metáfora bellísima de la música, y la transformación necesaria y posible de la vida y la humanidad.

No es una pregunta, pero como decirlo de otro modo... Cuándo la escuela sabrá pasar de la absurda y torpe relación de feudo, dentro del territorio, a la conquistada plenitud del adagio, - composición musical o parte de ella que se ha de ejecutar con movimiento lento -, y de ahí al allegro final, – movimiento moderadamente vivo -, siendo capaz de alcanzar la reconciliación con todo lo vivo frente a ella. Tendría que mirar el territorio, con una implacable magnanimidad de pantocrátor, (Salvador sentado, bendiciendo y encuadrado en una curva cerrada en forma de almendra), un juez que empieza por ser el acusado y el testigo y que no juzga, que simplemente separa las tierras de las aguas, es decir, enfrentar el horror cotidiano con la única actitud que algún día dará la victoria; cuidando preciosamente, celosamente, la capacidad de vivir tal como lo soñamos para el futuro, con todo lo que supone de amor, de juego y de alegría. Lo que lleva a brindar las herramientas necesarias para conocer, ampliar comprensiones entre todo-as: investigar, para que al fin, nazca una patria de seres humanos en un amanecer tembloroso, a orillas de un tiempo más limpio.

Pregunta: ¿no cree que el paso a un nuevo colegio, no sería la oportunidad de unas nuevas relaciones y una nueva construcción de comunidad?

“¡Nooooooo! Eso sería un cierre más ¡porque mire! eso vamos a estar aún más alejados. Es como un escalón más que nos dan de alejarnos más de ellos.

¿Por qué piensa así?

Porque allí vamos a tener menos acceso todavía. Porque si acá, por lo menos la entrada, ya está restringida, como será allá.

¿Pero por qué no lo ve como una oportunidad de acercamiento?

“¡Uy! eso sería magnífico. Sería fabuloso que toda la comunidad se interesara, por lo menos las personas que quedamos, porque como le dije, nos están robando todo. Nos están, por lo menos... vereda ya no existe, porque ya la Juana nos está comprando los terrenos. Ya prácticamente nos están expropiando, nos están... es que ya a nosotros nos dicen “nos venden o nos venden”, no es decir vamos a ver si nos venden, ¡no!, es que ya estos terrenos son para la Juana y ya.”

¿Cuál es la idea de ciudad que se pretende construir con la intervención en la educación pública a través de los nuevos colegios? Se le preguntó a la comunidad ¿Dónde quería el colegio, en qué lugar podría ser construido, cómo lo querían? ¿Estamos frente a ideas que pretenden crear una ciudad región, ciudad-marca, una ciudad-espectáculo, una ciudad mercado, ciega por completo a los usos del territorio, que hacen sus habitantes, o una ciudad que pretende de verdad atender el desarrollo social a escala humana?

La nueva escuela puede ser una oportunidad para resistirse y experimentar una ciudad de ciudadano-as activo-as, frente a la globalización de los modos de vida que conduce a una pasividad clientelar.

¿Qué dice la voz de una exalumna, hoy pobladora?

“Ahorita lo de la compra de terrenos de ese colegio. Allá había un terreno. ¡No porque olía muy a feo!... dijeron algunos,... el de arriba también era muy bueno, ¡No porque es que no queda como nosotros queremos!, ¡compremos el que queda por allá arriba, que queda en una loma llena de agua y ese si nos gusta a nosotros!, eso lo dijeron ellos. Cree que reunieron a la comunidad y le dijeron: “Bueno, ¿dónde les gustaría de pronto que les construyeran el colegio?, o de pronto ¿dónde ven ustedes algunos terrenos más adecuados?, ¿ustedes que son oriundos de acá y saben donde el terreno es firme o no es firme? Nosotros, todos, sabemos que donde está construido el colegio es un nacedero de agua, que allá nace el agua y que en estos momentos han tenido que invertir cantidades de plata... ¿y qué? No se sabe si ese colegio si les va a quedar bien, por eso nosotros le preguntamos al ingeniero si realmente ellos habían hecho el estudio de esos terrenos, porque realmente por donde abrían las zanjas, por ahí brotaba el agua, porque es un nacedero de agua.

¿Pareciera que lo hubieran construido para comunidades diferentes a las que están viviendo acá?

¡Exactamente!, más no para nosotros que somos de acá. Digamos como que el pensar de ese colegio no fue de la comunidad de Mochuelo, sino, sino fue de otras comunidades que van a venir a beneficiarse de ese colegio. ¿Si me entiende? Pero no es la comunidad de Mochuelo en sí.”

Como para los sujetos de derechos políticos, ciertos momentos cruciales les pueden servir a las instituciones para hacer balance de su pasado y su presente, al mismo tiempo que se proyecta el futuro. Así los diversos actores sociales educativos de la IED Mochuelo Bajo, en su responsabilidad de sintetizar intereses e identidades, encuentran en la irrupción del nuevo colegio la oportunidad de valorar cuál es el modelo de desarrollo a seguir y a generar, cuál el modelo de sociedad, y, decidir, si ese desarrollo va a tener en cuenta y a aprovechar al máximo los recursos y potencialidades humanas disponibles, o bien prefiere mantenerlas a raya, fuera de la escuela, como un estorbo, o incluso como un peligro. Esta es la diferencia entre una escuela que se piensa como proyecto de vida, desarrollo humano y social dentro del territorio, es decir, como perspectiva que entiende la vida de una ciudad como una fuente inagotable de creatividad social, y la escuela entendida como mero proyecto urbanístico, que se piensa solo en términos de planes y planos.

La primera concepción quiere ser, por encima de todo, un proyecto de convivencia para la solidaridad humana, la segunda concepción deriva en lo que más tarde que temprano acabará apareciendo como lo que se ha querido siempre, desde el estamento, que sea: una escuela para la formación de manos de obra más o menos cualificada para el mercado global.

La idea de la escuela como un Aleph, nos asalta, definido por Borges (2.001) en su cuento, “como un observatorio formidable, un punto en el inconcebible universo, ese objeto secreto y conjetural, el punto donde convergen todos los puntos, donde se puede ver todo, desde todos los puntos...ver el engranaje del amor y la modificación de la muerte”

Ahí, en el territorio, están todas las causa y los efectos, alcanzar la dicha de entender, entre todo-as y para todo-as, mayor que la de imaginar o la de sentir, desentrañar en el lenguaje, - la aventura del significante -, esa infinita concatenación de hechos explícitos e inmediatos. Decir el perro, es decir los perros que lo engendraron, los vegetales y carne que devoró, el pasto de que se alimentaron las vacas, la tierra que fue madre del pasto, el cielo que dio luz a la tierra. No hay hecho, por humilde que sea, la irrupción del RSDJ en un territorio al sur, en las afuera de la ciudad, por ejemplo, que no implique la historia universal y su infinita concatenación de efectos y causas.

Hoy, siendo tan evidente el escepticismo y la desconfianza que acusa la escuela en relación con el mundo de la vida en el territorio, parece necesario renegociar su reconocimiento, su legitimidad como espacio, no solo de socialización sino de elaboración de conocimiento de la realidad socio natural, con toda-os la-os actores educativos que tienen presencia o ascendencia en ella. Agenciando así nuevas relaciones de poder para actuar, incidir sobre el territorio.

Preguntando por La incidencia de la Ley General de Educación, esto es lo que expresan:

“¡Esa Ley, esa norma no está acá! ¡Esa ley no existe acá! porque digamos, usted como profesora se rige por lo que su alumno le dice, la información la obtiene por medio del alumno,

usted nunca va mas allá de su alumno, usted nunca va al papá de ese alumno, usted nunca reúne al papá del alumno y le dice “!Bueno! el niño me dijo que estos de pronto son los problemas de la comunidad, si, entonces qué de cierto hay en lo que el niño dice y la realidad que está viviendo? Es la realidad que el niño capta, pero... ¿cuál es la realidad que se está viviendo allá en su familia... en su núcleo familiar... en todo su territorio? De pronto yo como maestro podría aportar un granito de arena para que esto tenga una solución, pero no, ¡nunca! ellos se limitan a lo que diga el alumno, y con eso trabajan, dentro de eso, encerraditos allá y no hacen más.”

Habría que hacer de la escuela un Oxímoron, es decir, aplicarle un epíteto que parezca contradecirla; así, hablar de escuela oscura luz, creencia científica, caos controlable, creacionismo científico, escuela confrontación pasiva, ciencia ficción, agricultura urbana, clamorosos silencios, destrucción creativa, conciencia política, derecho irrenunciable, negro sol, escuela silencio atronador, escuela aldea global, agricultura ecológica, armonía discordante, verdad relativa, en fin escuela placer espantoso, y dulzura horrenda como expresa Baudelaire, para originarle un nuevo sentido, que dependerá de la interpretación de los actores sociales en la relación que establezcan con ella. ¿Cómo?

Para esto que mejor que algo tan universal, tan propiamente humano como el territorio, el vivir bien, que es lo realmente difícil. Con esta frase, aparentemente simple, estamos dando en la diana de las raíces de la historia de la civilización y de la cultura. Una cultura que ha sabido hacer del espacio una apremiante necesidad fisiológica, (ser y estar), un razonado y apasionado discernimiento sobre los lugares que nos alegran o disgustan. Ahora bien, el territorio, la territorialización y la desterritorialización son procesos susceptibles de razonamiento y dirección, más que cualquier otro proceso, pues conlleva juicios de valor siempre.

Entender, entonces, que la escuela está en la capacidad de ofrecer opciones alternativas a las exigencias de la vida social en sus dimensiones económicas, política, social y cultural. Atender a lo que pasa con y en la comunidades, en sus distintos niveles, - barrial, local, ciudadano, nacional y universal -, supone estar atentos a los problemas de la vida hoy en el territorio.

Sí, los problemas de la vida son los problemas del desarrollo del ser humano, son problemas de orden material y espiritual, dos dimensiones inseparables de nuestro ser. En los problemas del desarrollo están la alimentación y la salud, pero también la potenciación de todas las facultades intelectuales y de la sensibilidad.

Estos problemas nos exigen entrar en relación con los componentes del territorio: la naturaleza y los demás seres humanos. Ahora, si estas relaciones se dan, ya hay más garantía de mayores y mejores aprendizajes.

Si el currículo es, según algunos estudiosos, simplemente la selección de los contenidos de la cultura para su enseñabilidad, si aceptamos que la cultura es todo lo que el ser humano elabora, - conocimientos, literatura, arte, oficios -, para conseguir elementos que satisfacen necesidades, o que simplemente generan comodidad o

complacencia, lenguajes, prácticas sociales, costumbres; entonces lo que está ocurriendo es que se escogen de manera arbitraria e inconsulta, sólo algunas de esas cosas para ser enseñadas.

Ahora la pregunta es: ¿Lo que hasta ahora ha escogido la Escuela como contenido de enseñanza, si ha cumplido cabalmente esa tarea de contribuir a la formación integral del ser humano?

Sabemos, como el que más, que la escuela ha contribuido muy poco a la llamada formación integral y peor aún a la construcción de procesos de identidad, desarrollo y pertinencia. Además esto no es un secreto para nadie, por eso creemos que es necesario hacer los cambios significativos que resulten. Para lo cual el territorio, como fundamento de la cultura de los seres que lo habitan, es un elemento crucial que posibilita a todos los estamentos de la comunidad educativa meterse en la discusión reflexiva, crítica y propositiva, sobre ¿para qué debe servir la escuela hoy?

Esto llevará a estudiantes, padres y madres de familia, a preguntarse por lo que puede significar educar, y de esa manera establecerán los puentes o las correspondencias entre el mundo de la vida y la escuela. Pues fundamentalmente el ser humano conoce es para vivir mejor en relación con los seres de la naturaleza y con los demás seres humanos, es decir, el sentido del conocimiento no está en el conocimiento mismo, sino, en la vida que podemos construir con ese conocimiento.

Si se está de acuerdo en que educar es enseñar a vivir, también se estaría de acuerdo en que el currículo debe contener aquellos elementos que eduquen, o sea que enseñen o permitan aprender para toda la vida. Igualmente se estaría de acuerdo en que uno aprende a vivir es viviendo, entonces, admitirán que hay que construir un currículo que sirva para eso, entre toda-os los implicados en la educación. Tal tiene que ser un currículo que se ocupe de los problemas de la vida.

Lo anterior pasa por posicionar al maestro-a en su alto lugar, donde siempre ha debido estar: el de intelectual, con un nuevo modo de ser, el de mezclarse activamente en la vida práctica, cotidiana, del territorio donde trabaja, convirtiéndose en persuasor permanente, que pasa de la técnica-trabajo a la técnica-ciencia, y a la concepción humanística, llegando a ser dirigente, es decir especialista más político, al decir de Gramsci (1999).

“¡Si, mire que a partir de que me imagino que porque ustedes están haciendo esto!, ahora si los mismos profesores han tratado de enviar a los niños a buscar información, ahora si están tratando de investigar cuál fue la real historia de Mochuelo, ahora si están tratando de recoger información, los profesores tratando de que yo les preste mi cuaderno (¡risas...), de que ellos en este momento están tratando de hacer como la recuperación, ahora si, de hacer las comparaciones del antiguo Mochuelo con el nuevo, ahora si están tratando de hacer todo eso. A mí por ejemplo me gustaría que los profesores, se empoderaran más de la comunidad, que nos dieran más acceso a ellos, que no colocaran esa barrera porque esa barrera no nos permite escucharnos, nuestra opinión no tiene ninguna validez. Sí, yo sé que nosotros de pronto no tenemos la cultura que tienen ellos, el conocimiento que tienen ellos, pero nosotros si sentimos lo que realmente estamos viviendo, y eso sería fabuloso para ellos... que de pronto ellos

escucharan el dolor que uno siente y de pronto a través de esto se pudiera abrir un mecanismo de acceso a ellos para que también sintieran...

¿Pero el conocimiento que ustedes tienen es igualmente valioso al que ellos poseen, además este no se encuentra en los libros?

¡Yo lo sé! ¡Sí, sí, yo lo sé! Pero es que si hay diferencia, porque ustedes lo han obtenido a través de libros, nosotros lo hemos obtenido a través de la experiencia...”

«... al considerar a los maestros como intelectuales, es posible que se haga una severa crítica de aquellas ideologías que legitiman las prácticas sociales, que separan, de un lado, la conceptualización, el proyecto y el planeamiento, y, de otro, los procesos de ejecución. Es importante enfatizar que los docentes deben responsabilizarse activamente por plantear problemas serios sobre lo que enseñan, sobre cómo deben enseñar y sobre cuáles son los objetivos más importantes por los que luchan. Esto significa que deben desempeñar un importante papel en la definición de los propósitos y en las condiciones de la escolarización;...al identificarse la profesión con un trabajo intelectual privilegiado, habrá que pensar que los maestros deben recibir una educación semejante a la de los intelectuales, de vital importancia para el desarrollo social y democrático y para tener condiciones dignas de trabajo...»¹⁶

Esta cita es parte del palimpsesto que nos permite comprender el por qué de la necesidad de reconocer, resignificar el rol de las y los docentes como base intelectual, en el sistema educativo escolar público. Esta referencia nos permite elucubrar sobre las repercusiones que tiene el hecho de no tener en cuenta a los actores educativos, a la hora de implementar las políticas emanadas desde el estamento, que siempre impactan la escuela en su diario vivir; pues éstas terminan acrecentando el abismo entre lo prescrito, la normatividad y la realidad, entre la teoría y la práctica.

3.2 Incidencia del Territorio en lo Social y lo Educativo

El territorio local se constituye como un campo relacional en el que transcurre la vida cotidiana de las personas que lo habitan, poco a poco, entre todo-as, se entretajan las múltiples relaciones sociales, ambientales, económicas, políticas y culturales, lo que da cuenta del territorio como un espacio socialmente construido, que está en permanente transformación y movimiento, en el cual reside la memoria y la experiencia de muchos rostros y vidas.

Teniendo en cuenta lo anterior, cada día cobra más sentido la interrelación entre el territorio, la educación y lo local, ya que por un lado el territorio y su dinámica social determinan el ser y hacer educativo. De otra parte, la educación se convierte en uno de los ejes fundamentales para el desarrollo personal y colectivo, la integración, la cohesión social y el mejoramiento de la calidad de vida.

Es en lo local donde se identifican más nítidamente los problemas y los retos de los habitantes de determinado territorio, razón por la cual se considera que es necesario

¹⁶ Giroux: 1989, pp. 21-23

propiciar las conexiones entre las instituciones educativas y los contextos locales, para contribuir desde lo educativo a la identificación de dichas necesidades y problemáticas, así como la construcción de alternativas de acción frente a las mismas.

A continuación se presentan otras categorías de reflexión, a partir de entrevistas realizadas a los actores de la comunidad: Escuela, comunidad y entorno; Problemáticas socio-económicas y ambientales que inciden en la escuela y Problemáticas de la Comunidad y el Territorio, para cerrar con unas últimas reflexiones, que aproxima a estos territorios con su especificidad rural, y presentar algunas acotaciones.

3.2.1 Escuela, Comunidad y Entorno

En Mochuelo Bajo, según los testimonios de los entrevistados, se evidenció antaño un papel protagónico de los profesores profesoras como actores puente entre las relaciones que se establecieron entre la comunidad y la escuela.

“Claro que había relación entre la escuela y la comunidad. La relación era que los profesores eran la parte principal de toda la vereda, con ellos se contaba para todo. Ellos eran los que hacían las reuniones, ellos eran los que hacían todo lo que se veía que iba a ser para progreso de la comunidad, ellos lo organizaban”.

El término comunidad tiene múltiples acepciones, pero en particular conviene delimitar, para comprender su relación con la institución escolar, que las comunidades pueden basarse en el *ius soli* o en el *ius sanguinem*, en el territorio o en la filiación, ser cívicas o étnicas. En el primer caso se habla del escenario, del espacio de la vida; en el segundo, de la cultura, y, uno, otra o ambos, - en simbiosis o en paralelo -, pueden ser comunidades de vida relevantes para individuos y grupos.¹⁷

La relación escuela-comunidad adquiere un signo distinto según en qué concepto se piense. Si se piensa en la comunidad territorial encontramos que ha pasado en poco tiempo, (está pasando todavía), de una escuela tradicional, sólidamente arraigada, a una configuración como elemento esencial de la construcción de la comunidad, a menudo casi desde la nada, a la implantación e imposición de la escuela en ella como un *extraño sociológico*, de nueva factura, producto y factor a la vez de la modernización.¹⁸

En el territorio local puede existir o no la apropiación de los lugares representativos, en los que se comparte la vida y se encuentran los actores de la comunidad que lo habitan. La escuela es uno de esos lugares, es allí donde, los niño-as, jóvenes y adultos de la comunidad, comparten un espacio de socialización de la cultura, de construcción de

¹⁷ El término comunidad aquí corresponde a una construcción conceptual realizada en diversos momentos históricos y desde distintas disciplinas. Por ende, el término comunidad es multívoco, polifónico; sus acepciones han estado relacionadas principalmente con el contexto, sus desarrollos disciplinares y prácticos, las intencionalidades que se le otorgan, entre otros. Ver: Cifuentes Rosa María. *La Comunidad, Contexto de Intervención Profesional de trabajadores y trabajadoras Sociales. Facultad de Trabajo social. Universidad de La Salle. Bogotá: agosto de 2.001*

¹⁸ Resumen presentación de la conferencia impartida en ANELE, Madrid: 16 de diciembre de 2.006

conocimiento y de encuentro con otro-as que vivencian necesidades, problemáticas y contextos comunes.

La apropiación de la escuela como espacio común varía de una comunidad a otra y de un momento histórico a otro, en algunos escenarios se marcan de manera fuerte los límites que circundan la escuela y la separan del resto de territorio, en otros el acceso al espacio físico y social de la escuela, por parte de la comunidad es asequible y familiar.

“Primero la Escuela era como nuestra casa, nosotros la sentíamos nuestra, nosotros podíamos llegar a la Escuela en cualquier momento, dialogar con ellos de todo. Ahora, de hacer la comparación de esa época a la de ahora... lo primero que hay es el celador, que le pregunta ¿para dónde va?, si, para dónde va, usted no tiene acceso. Si tiene el permiso si, ahí si lo dejan pasar, mientras que nosotros teníamos la libertad de entrar, de dialogar, de pronto de hacerles saber nuestra necesidad, de que de pronto nuestras necesidades iban también en favor de la Escuela porque era, como le digo yo, si a nosotros nos falta algo, era algo que tenía que ver con la Escuela, porque nos faltaba una biblioteca, nos faltaba que el televisor para donde los niños pudieran observar otras cosas, entonces nosotros íbamos a dialogar con los directores, bueno, cómo hacemos, si hacemos un evento para conseguir fondos para esto para aquello... la ruptura, eso fue como si a uno le quitaran la mamá o el papá, de un momento para otro, eso fue terrible.

Ya nosotros no sabíamos qué eran las cosas de la Escuela. Ya no sabíamos qué era la Escuela y qué la comunidad, ya no sabíamos ni a que pertenecíamos y que nos pertenecía a nosotros, como comunidad, o que le pertenecía a la Escuela. Ya ellos empezaron como a hacer una barrera entre padres, escuela y profesores”.

El territorio, para esta comunidad, no tiene límites, para sus miembros existen unas categorías vitales como lo geográfico es decir, lo físico, un lugar con unas características particulares de acuerdo con su ubicación en la tierra, lo histórico, (relación de tiempo), lo social, (relación de agrupación), uso que históricamente ellos le han dado a ese territorio, teniendo en cuenta los entornos humanos, las maneras de hacer, que se relacionan con la forma de conocer, comprender y apoderarse, (qué es lo que hace al Territorio significativo y común), y lo proyectivo, hacer de su terruño un sueño posible: *“si, a nosotros nos faltaba algo, era algo que tenía que ver con la Escuela... para conseguir todos, para esto para aquello...”*

Comprender al habitante del territorio desde donde se desarrolla la tarea formal de educar, no es fácil por no ser común. Ver al campesinado como parte integrante de una sociedad compleja, que puede participar en organizaciones sociales y movimientos políticos de diversos tipos y orientaciones, de acuerdo con la variedad de intereses sociales y económicos que los componen¹⁹, es otra tarea que le compete a la Escuela.

“La escuela siempre no se... como le digo, no en la época antigua, cuando digamos en la época de nuestros mayores, cuando todo esto, si, la Escuela vivía los momentos difíciles que nosotros vivíamos, íbamos como de la mano, ellos vivían, ellos sufrían con nosotros. Si había una calamidad, todos la compartíamos, si habían también alegrías eran para todos... Hoy en día, ¡Juumm! incluso era la Escuela la que los preparaba, era la Escuela la que hacía, eran los profesores directamente los que hacían esos eventos, ellos colaboraban con

¹⁹ Rivera 1989, P. 325

los padres: Si los padres no tenían para los vestidos de las niñas, aunque en esa época todo el mundo tenía, porque era en la época de cosechas, y todo el mundo reunía su dinero especial para ese entonces, y se organizaba con los profesores, bueno algo que realmente lo hacía a uno entender que era algo muy especial lo que se estaba realizando en ese evento.”

La Escuela puede, como se evidencia en el anterior testimonio, convertirse o no en un espacio de encuentro para satisfacer necesidades comunes, en plataforma para realizar acciones colectivas, que contribuyan al bienestar de la comunidad en general. A su vez el territorio y la comunidad dotan de sentido la ubicación y el hacer de los actores en la Escuela.

Las potencialidades formativas que la Escuela debe ofrecer van más allá de la simple interacción con el espacio físico ambiental, económico y cultural visible, a los alrededores de la escuela. Es por eso que el medio comunitario constituye un espacio socializador que ni la Escuela, ni ninguna de sus disciplinas puede olvidar o dejar de tener en cuenta.

La comunidad y la escuela constituyen un valioso recurso educativo que puede ser empleado en el desarrollo de los programas escolares, como vía para fomentar, en los estudiantes y sus familias, el cuidado y protección del entorno comunitario, así como fortalecer sentimientos de pertenencia hacia el lugar de origen. Es por ello que la Escuela debe enfrentar el reto de estructurar el currículo teniendo en cuenta las potencialidades que ofrece el contexto local.

El entorno es eje fundamental en la construcción de comunidad y es por ello que se debe tener en cuenta las potencialidades que brinda. En el se desarrollan los estudiantes, para reconocer y comprender la realidad del mundo en el que viven, así pueden dar respuesta a las exigencias de aprendizaje de los conocimientos, del desarrollo intelectual y físico y la formación de sentimientos, cualidades y valores, todo lo cual dará cumplimiento a los objetivos y fin de la educación en sentido general.

Según testimonio, en el caso de Mochuelo Bajo, la Escuela comenzó a centrar su atención en el hacer académico y en sí misma, al debilitar en algún momento dicha interacción entre escuela y comunidad.

“Pero ya luego cuando fue habiendo progreso, fue habiendo progreso, entonces ya a la Escuela le nombraron un director, y entonces ya giraban alrededor del director y entonces, era el que mandaba a los profesores, era el que mandaba esto, y la comunidad fue-, como le dijera yo- los profesores, los directores, se fueron centrando como en la Institución, y fueron dejando la vereda a un lado, ellos ya no miraban la vereda como punto de unión, si no solo lo que a ellos les interesaba, solamente su escuela ... su nivel académico”.

La responsabilidad de construir lazos y ofertas educativas debe ser compartida por las direcciones educativas, con los pobladores y las asociaciones, la comunidad, propiciando la colaboración entre todos los estamentos. Es preciso que la Escuela y la comunidad estén relacionadas y que no se establezcan solo interrelaciones

esporádicas, convirtiendo estas relaciones en una base ineludible para la acción educativa recíproca.

Para vivir en sociedad se requiere tener identidad y fortalecerla, implica saber quiénes somos, con quién vivimos, conocer el espacio físico en el que nos desenvolvemos, establecer los límites dónde habitamos y a quién o a quiénes le pertenecen, qué es lo público y qué lo privado.

¿Está la escuela preparada para el desarrollo de la geografía escolar, en vínculo con la comunidad? ¿Se implementan acciones, como resultado del trabajo metodológico de la preparación de las asignaturas, a través de los trabajos de clase o de otras formas particulares del proceso, para enfrentar el desarrollo de la geografía escolar, en vínculo con la comunidad?

Se trata de concebir el proceso enseñanza aprendizaje, en la Escuela, como fuente de intercambio que permita que los estudiantes interactúen en el proceso de construcción del conocimiento, apoyado en aquello que él conoce y que le es familiar, de modo que contribuya al desarrollo social, garantizando la integración de lo cognitivo y lo afectivo, de lo instructivo y lo educativo, como requisitos psicológicos y pedagógicos esenciales, tanto para él como para su entorno

La comunidad y la Escuela constituyen un valioso recurso educativo que puede ser empleado en el desarrollo de los programas escolares, como vía para fomentar en los estudiantes el cuidado y protección del entorno comunitario, así como fortalecer sentimientos de pertenencia hacia el lugar de origen. Es por ello que la Escuela debe enfrentar el reto de estructurar el currículo, teniendo en cuenta las potencialidades que ofrece el contexto local.

3.2.2 Problemáticas socio-económicas y ambientales que inciden en la escuela

Las acciones productivas que los humanos hacen sobre el hábitat local afecta los demás subsistemas de vida propios en el territorio, tales como la escuela, las vías, los hogares, las relaciones que se entablan entre los actores de la comunidad, entre otros. Tal y como se evidencia en el siguiente testimonio.

“En la época de Hernán Montaña fue cuando construyeron la fábrica de ladrillos... fue terrible por toda la contaminación y todo. La fábrica encima de la Escuela prácticamente, donde usted puede observar, la entrada para los niños quedó, mejor dicho, era jugarse la vida ahí con las volquetas, porque las volquetas subiendo y bajando con el material... y los niños que mejor dicho, a ver como esquivaban eso. Le robaron a la Escuela la entrada, porque esa entrada no era por ahí. La entrada era por otro lado. No se si la palabra robar esté bien o no, pero es lo que yo vi, y lo que siento.”

En el contexto de Mochuelo Bajo, el RSDJ y las ladrilleras y sus dinámicas han afectado las formas de desplazamiento, la calidad de vida y hasta la entrada de la Escuela. La identificación y representación de aquellos procesos productivos que afectan la vida y

las relaciones, dan cuenta de los sentidos y significados que los pobladores le otorgan a este tipo de acciones, que algunas veces favorecen la calidad de vida de todo-as y, en otras, obstaculizan precisamente el logro de esa vida digna. El siguiente testimonio ilumina los planteamientos anteriores

“En el proyecto donde está la Juana ellos envían unos mapas²⁰, este terreno es el que va a quedar para arborizar, este terreno es el que va a quedar para... Más que todo dicen que es para arborizar, pero vaya uno a saber si eso se cumplirá. Pero de toda la carretera hacia abajo están comprando para eso. Lo único que vemos es que compran o compran y lo único que dicen... Y no lo compran por lo que la persona cree que vale su terreno, ¡no!, es por el avalúo catastral, y realmente vemos que nos están volviendo unos desplazados más. Pues es que es un proyecto muy bonito pero, según lo que se escucha, ha habido muchos intereses particulares que realmente lo asombran a uno. Uno nunca entiende como la gente puede llegar a utilizar una comunidad tan pobre como ésta, para llegar a obtener beneficios propios. Me es inexplicable, por lo que yo le digo precisamente”.

Los sujetos manifiestan inconformidad frente a proyectos que se realizan en su territorio, porque no forman parte de las decisiones locales, o estas no son del total conocimiento de la mayoría de los pobladores. Muchas de las acciones que transforman el contexto son iniciativas foráneas, que no cuentan con la participación real de los sujetos afectados. Además muchas de ellas generan daños en los ecosistemas, en la salud de los pobladores, en las relaciones entre los pobladores y su habitat en general.

“Los sitios de mayor contaminación y problemática ambientales son: las ladrilleras por la explotación del subsuelo, ellos han removido la tierra y la acomodan donde les parece, por ejemplo en la parte de atrás de la Escuela acomodaron tierra generando el peligro de que se desbarranque para los niños, esto en el 2.004, pues es diferente la tierra que acomoda el hombre y la que está por la naturaleza. También el Relleno sanitario, por los malos olores, las ratas y las moscas. Tiene una institución que se llama Preactiva, que se encarga de hacer cartillas ecológicas, les hacen talleres recreativos, pero eso es para que nos callemos y no digamos nada... Las ladrilleras, porque allí hay riesgo ecológico, contaminación y deslizamientos frente al empleo para los padres.”

“La explotación minera, destrozo de suelos y zonas verdes, causa de deslizamientos.”

En este sentido la Escuela se propone como espacio para identificar y reflexionar en torno a los procesos económicos, sociales, políticos, culturales que afectan la vida cotidiana de la comunidad. Solo en espacios de encuentro las personas ponen a dialogar la palabra, ejercen la participación, conocen de manera conjunta y se vislumbran alternativas de acción y empoderamiento.

²⁰ Una manera alternativa para la construcción del conocimiento del entorno local a partir de la construcción de mapas es la cartografía social, la cual es una herramienta de construcción colectiva del conocimiento y relaciones del territorio a partir de la participación activa y real de los sujetos que lo habitan. (sigue la cita de 40 o más palabras)...entre la construcción del conocimiento y la acción social.(P. 23)

“¡Claro! cuando uno no pertenece acá, no tiene el empoderamiento de su tierra, porque cuando uno tiene sentido de pertenencia, uno sabe que uno cuida lo que es nuestro, pero una persona que sólo está de paso, que solamente está acá por un sueldo, porque realmente su interés es obtener su sueldo, cumplir con su horario y ahí terminamos todo. Sería fabuloso que toda la comunidad se interesara, por lo menos las personas que quedamos, porque como le dije, nos están robando todo. Nos están, por lo menos... vereda ya no existe, porque ya la Juana nos está comprando los terrenos. Ya prácticamente nos están expropiando, nos están... es que ya a nosotros nos dicen “nos venden o nos venden” no es decir vamos a ver si nos venden, ¡no!, es que ya estos terrenos son para la Juana y ya”.

En este sentido, La Pedagogía Crítica social sostiene que las prácticas escolares deben ser imbuidas de una filosofía pública, que apunte a construir condiciones ideológicas e institucionales, en las cuales, el rasgo definitorio de la escuela sea la experiencia de empoderamiento vivida por la gran mayoría de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, la pedagogía crítica pretende:

Crear nuevas formas de conocimiento a través de su énfasis en romper con las disciplinas y crear conocimiento interdisciplinario, y plantear preguntas sobre las relaciones entre la periferia y los centros de poder en las escuelas. Se preocupa sobre cómo proporcionar un modo de leer la historia, como parte de un proyecto más amplio para recuperar poder e identidad, en particular considerando que éstos toman forma alrededor de las categorías de raza, género, clase y etnia.

Desde la Escuela se pueden originar espacios de acción frente a los contextos locales, a partir de prácticas que favorezcan el conocimiento y la toma de conciencia, de aquellas problemáticas que afectan el territorio y a sus comunidades.

Desde la educación, y desde ejercicios de construcción de conocimientos locales, como la cartografía social, el diálogo de saberes, entre otros, se contribuye a la construcción de una nueva sociedad, desde parámetros alternos a los que impone la sociedad hegemónica. Se procura es construir elaboraciones conceptuales y marcos teóricos, a partir de diversos referentes históricos políticos que pretendan alcanzar o mejorar la calidad de vida, que estén compuestos por personas que se implican e involucran voluntariamente en ellos. Lo anterior tienen una dirección determinada, en tanto que se cuestionaría el orden existente, y crearía imaginarios y realidades diferentes a los que la Escuela pone en práctica, ello es lo que la comunidad, indirectamente, exige. Una desventaja está en la dificultad de llegar a la totalidad de la población, especialmente con la restricción que existe en el acceso a los medios de comunicación populares.

En otro sentido, los movimientos, y más los sociales, suponen un modelo de acción para permitir la posibilidad de imbricar lo que se hace en un contexto de aprendizaje, con la acción social real. Sin los movimientos sociales, la crítica realizada en la Escuela se queda en un nivel más académico o, cuando mucho, al nivel del “espectador consciente y solidario”, no llega al de la persona activista y comprometida.

A propósito Lewis Carroll afirma: “*Si no sabemos a dónde nos dirigimos, cualquier camino sirve*”, la Pedagogía Crítica social está interesada en crear una sociedad más justa y en facilitar que se empoderen las personas, para que ejerzan una posición de mayor control sobre su vida económica, política, social y cultural.

Estos objetivos pueden alcanzarse solo mediante la emancipación, proceso a través del cual las personas oprimidas y explotadas se constituyen en sujetos empoderados capaces de transformar, por sus propios medios, sus circunstancias, su territorio. La teoría crítica ve la salida hacia la emancipación a través de la toma de conciencia crítica que problematiza las relaciones sociales, en especial aquellas que se sitúan en las prácticas del ejercicio del poder y de la racionalidad instrumental. La cartografía social invita a la emancipación, a través de la apropiación de su territorio, para de esta manera legitimarlo.

Este enfoque teórico privilegia el estudio de la influencia de los sistemas políticos y culturales sobre la conformación del espacio social y natural. Estas influencias toman la forma de políticas y prácticas, ideológicamente basadas, que pueden traducirse en luchas de poder por el control de un espacio físico o de ciertos recursos humanos y naturales que, dentro de tal espacio, los explotan otros que no pertenecen a dicho espacio.

Para el caso del territorio de la vereda Mochuelo Bajo, como los demás, se construye a partir de la economía, e incorpora regiones, culturas y estructuras sociales, por lo que va más allá de la producción, pero como territorio rural es clave para la paz, no por vía compasiva o defensiva sino constructiva, ofrece la posibilidad de modificar el sentido del desarrollo en lo productivo, lo social y lo político, así como en la ocupación de la mano de obra.

3.2.3 Actores de la Comunidad Educativa

Las relaciones y vínculos que se establecen entre los actores de la escuela y su interacción con los diferentes sectores de la comunidad y espacios en el entorno se perciben de diversas maneras. Una de ellas se evidencia en el siguiente fragmento de una de las entrevistas.

“Pues digamos ellos en cuanto a sus reglamentos y todo pues, fueron buenos directores con sus profesores y con su comunidad si, en cuanto a las cosas de la Escuela, lo único es que ellos en comunidad no querían saber nada del cuento... ella estuvo muy pendiente de eso, en mirar que se hiciera un buen colegio, de todos los detalles, pero en lo que se llama la comunidad, como comunidad como tal ¡no! Lo que tiene que ver con la Escuela si. ¡Jummm! Yo creo que es muy difícil hacer cambiar a una persona y una persona que ya tiene sus conceptos de territorio, de comunidad, si ya digamos tiene su esquema de trabajo y todo, ella no lo va a cambiar, por de pronto, por hacerle un beneficio a la comunidad, si ella ya sabe que de todas maneras siguiendo su ritmo de trabajo va a ganar el mismo sueldo, y como ellos están aquí por un sueldo, ellos no están aquí porque les gusta ser maestros, ellos están es por el sueldo... ¡Es que es así! ¡Si claro! Ellos simplemente cumplen su horario.

Ellos no trabajan digamos, que de pronto les toque trabajar una hora más, ellos no, para ellos no... Ellos cumplen su horario.”

Dentro de las nuevas políticas educativas deben existir maneras de promover, con los docentes y directivos, procesos, actitudes y acciones tendientes a precisar proyectos de vida, que van más allá de las obligaciones como funcionarios, que les comprometen tiempos y recursos de su vida personal y familiar, pero a partir de convicciones sólidas, garantías de trabajo digno y bienestar emocional y laboral, trabajo en equipo y compartir metas comunes: comunidad educativa –comunidad civil. Establecer nuevas relaciones con el conocimiento que les sean significativas a la comunidad y a los docentes, lo cual pueda llegar a ser mucho más importante para los estudiantes, en el contexto del Territorio.

Se ha observado que en estos proyectos se pasa de la actitud pasiva de muchos, frente a guías, programas o estándares, a una actitud propositiva y organizativa de temas, contenidos, metodologías y actividades que afloran desde lo que requiere y potencia el entorno local, mediato y extenso del Territorio.

Ahora bien, dentro de las tareas del maestro como sujeto profesional, está el que promueva nuevas políticas educativas, desde el trabajo con la comunidad, para fortalecer procesos autónomos de formación, en las áreas del conocimiento que les requiere la misma intervención de “su comunidad”. Para ello es necesario retomar espacios y tiempos extracurriculares, acudir a instituciones o personas especializadas en los respectivos temas, y dedicar esfuerzos prolongados en su mejoramiento intelectual, con la principal satisfacción de conocer, aportar más profesionalmente y conformar equipos de desarrollo pedagógico, logrando en ocasiones perfilar grupos de docentes que apunten a procesos de investigación rigurosa, para lo cual no siempre contarán con el respaldo económico que merecen y necesitan.

“El caso era que él estaba en días de pensionarse entonces a él no le interesaba la comunidad, a él lo único que le interesaba era su pensión, para él la comunidad no era nada importante, lo único que le importaba era que pasara el tiempo para obtener su pensión, no era nada más.”

Dentro del desarrollo pedagógico trabajado por Sinapsis, aparecen las relaciones democráticas entre maestros y de éstos con los estudiantes y la comunidad, asumiéndose mutuamente como compañeros en los viajes del conocimiento, que se respetan, y que, de cara a otros maestros, ofrezcan nuevas propuestas de actuar pedagógico, sin quererlas imponer, dejando atrás actitudes contestatarias, pasivas, aisladas o apasionadas, que acrecentan las resistencias al cambio por parte de otros maestros.

Los responsables de los avances de los proyectos, se manifiestan como docentes que asumen compromisos extracurriculares, de manera seria y voluntaria, sin que por ello se consideren mejores que los otros, tan solo se asimilan como distintos, y promueven estos procesos significativos para sí, con otros docentes que busquen también ejercer colectivamente la responsabilidad social de diseñar y realizar cambios pedagógicos,

desde perspectivas metodológicas y temáticas específicas, que afecten el quehacer en el aula y en la escuela, de ellos mismos y de los otros sujetos, en quienes repercute directamente la actuación de estos proyectos de intervención.

“¡Nooo!, aquí hay reuniones, digamos que aquí, de pronto los problemas de la Juana, digamos que hay una reunión porque van a expropiar a esta gente el sábado, para ellos eso no cuenta. Ellos simplemente cuentan su horario de trabajo y pare de contar.”

Se necesita saber cómo organizar las actividades humanas para que produzcan beneficios, más que pérdidas; conocer a la mayoría sino a todos los participantes; reconocer la malla de sentidos y significados del espacio social en el que se interactúa con los demás miembros de la comunidad; saber cómo se está creando y recreando la red de interacciones objetivas y subjetivas, con quiénes se relacionan unos con otros; del mismo modo, se necesita saber de dónde venimos, cuáles son nuestras raíces, para conocer tanto las fortalezas como las debilidades del grupo humano en el que se esté inmerso: país, ciudad, localidad, barrio... Esto es conocer el territorio en que nos movemos.

“¡Yo creo que sería bueno! Es más, creo que ellos ya lo saben, mejor dicho los problemas, ellos ya los saben, porque a través de los niños se dan cuenta, a través, de pronto, de ir y venir, el rose no más, de ir y venir, ellos ya saben, porque nuestra comunidad no es grande, es pequeña, y ellos saben de las necesidades que nosotros tenemos, pero simplemente lo que ellos alcancen a realizar dentro de su horario es lo que ellos hacen. Para ellos de pronto no sacrificarían un día por nosotros. ¡Yo creo que no!”

En el interactuar con especialistas e instituciones, se abre la puerta al acceso de conocimiento particular, para los respectivos proyectos, empezando a degustar nuevos saberes, fuentes alternas de saberes y formas novedosas de intentar actualizarse permanentemente, incluyendo las tecnologías de informática y la comunicación virtual. También es posible fomentar una actitud investigativa, desde el actuar mismo, más allá de los estudiantes, que se inscriba en procesos importantes para resolver inquietudes, expectativas o interrogantes, empezando por despertar el asombro y la duda, desde la comunidad, como base continua de procesos rigurosos, de acceso colectivo a nuevos conocimientos.

De esta manera pasan a definirse y apropiarse de espacios extracurriculares, en jornada alterna laboral, con universidades, centros especializados, a las orillas de ríos y montañas, como “aulas” de formación, que posibilitan interactuar con “su comunidad”, convirtiendo los límites formales de la administración pública en puntos de encuentro físico, pedagógico y social, de trabajadores y habitantes del Territorio.

“¡Uuuy sí!, demasiada falla de comunicación, ¡mucho falta! porque cada uno nos limitamos a cumplir nuestro papel simplemente, de pronto yo no sé. ¡Sí! yo no estoy en contra de los profesores, porque yo los amo mucho, pero yo los veo a ellos como... Yo cumplo mientras yo esté acá, cumpliendo con mi trabajo, dentro de mi salón, sin salir de mi salón. Hay algunos profesores que de pronto han tratado de abrirse paso, pero hay una barrera que les dice “Su límite es este y no es más”. Porque unas de ellas fueron la profesora Patricia Cardona y Nelsy Barreto... ellas sí asistieron a foros, ellas sí estaban donde estaba la comunidad, pero

de pronto les dijeron... como que les colocaron un freno y les dijeron “solamente limítense a esto... su labor no es estar por allá, su labor esta acá”... entonces como que les cierran el camino.”

Además de la falta de comunicación que se evidencia en el testimonio anterior, también cabe resaltar la falta de garantías y apoyo a lo-as docentes que se comprometen con el hacer de la Escuela, de manera contextualizada, generando impacto en la comunidad. Muchos de ello-as ven limitada su acción por la falta de garantías de seguridad, o por negligencia de otros actores.

Teniendo en cuenta lo anterior, se hace necesario construir garantías educativas para poder llevar a cabo prácticas pedagógicas comprometidas con los contextos locales, pertinentes y viables.

“A las acciones que involucran procesos de aprender a aprender, para la construcción de saberes que modifican, de manera permanente, la estructura del pensamiento, y dan origen a renovaciones continuas en el conocimiento y la comprensión del mundo; ciencia de aprender a aprender en pro de una transformación y adaptación del conocimiento, en el ser humano, en un contexto, ciencia que permite, a través de reflexiones teóricas, generar ambientes pertinentes para acceder a la apropiación del conocimiento, habilidades y valores en un contexto social determinado bajo unos fines al servicio de un grupo social; ciencia y proceso que busca crear métodos para acompañar a otros a elaborar, completar, especificar el magra mental, global y el referente a situaciones específicas. Busca que el acompañado logre dar respuesta adecuada a entornos dados, a elaborar nuevas posibilidades de respuesta ante dificultades propuestas; ciencia encargada de investigar cómo los seres vivos aprenden, conocen y recrean esos saberes para construir nuevos modelos que garanticen el progreso y bienestar de todos; ciencia que permite a un equipo de personas utilizar espacios educativos para implementar acciones y proyectos emancipadores; ciencia social que estudia el conocimiento como constructo social, histórico y cultural, su didáctica a través de procesos de investigación utilizando espacios educativos, es lo que definimos como pedagogía.²¹

Si a través de la pedagogía se produce conocimiento, en un espacio de significación, para interpretar las realidades, para construir nuevos marcos teóricos que conlleven a la transformación, por medio de la innovación, y a la creación en nuestras maneras de hacer, pensar, convivir y sentir, estamos haciendo una pedagogía crítica-social.

Con este enfoque se busca, desde la escuela: comprender y transformar el contexto inmediato y global en pro de cambios estructurales y garantizar el cumplimiento de responsabilidades individuales y colectivas, desde los intereses de las comunidades en continua interacción con el contexto; para la construcción de una nueva sociedad alterna y de resistencia a los sistemas autoritarios.

²¹ Sinapsis Pedagógica por el Territorio Sur: 2.005 p.44

La escuela como generadora de procesos de investigación pedagógica y curricular seguramente trabaja sobre la pertinencia – pertenencia: conocimiento del entorno, diálogo de saberes, afirmación cultural; integración curricular desde: áreas fundamentales, proyectos ambientales – sociales, soluciones y tecnologías para el desarrollo; papel del conocimiento y del conocimiento científico; visiones, posibilidades, dificultades conceptuales y prácticas a resolver; vinculación de la ética social y la ética ambiental como inspiradoras de currículo, asumir problemas como conservación y manejo comunitario del páramo, el agua y las basuras, indagar sobre rescate de la cultura campesina y sus arraigos, el contraste urbano y rural, y la complejidad de estas relaciones culturales en las comunidades de la frontera rural y barrial marginada en Bogotá. Si, la pedagogía crítica social sostiene que las prácticas escolares deben ser imbuidas de una filosofía pública que apunte a construir condiciones ideológicas e institucionales, en las cuales el rasgo definitorio de la escuela sea la experiencia de empoderamiento, vivida por la gran mayoría de los estudiantes y maestros. Estos objetivos pueden alcanzarse solo mediante la emancipación, proceso a través del cual las personas explotadas se constituyen en sujetos empoderados capaces de transformar, por sus propios medios, sus circunstancias, su territorio²².

*“Jummm ¡Dios mió! si ustedes pudieran ver por ejemplo, hay abuelitos ya que viven, compran un lotecito donde puedan y las personas ahí encerradas en esto. Estas personas ya son abuelitas y ya no tienen nada que hacer y son personas que ¡Dios mió!, da nostalgia verlos, que ya ni siquiera tienen derecho a salir a nada, porque a qué salen, si estaban acostumbrados a tener sus terrenos, a tener sus vaquitas, sus huertas y ya no hay nada. ¡Mucho, mucho, terrible, terrible! ¡Es que mire! a mi me da mucha nostalgia de acordarme lo que fue Mochuelo, mi Mochuelo... es grande mi nostalgia... y mirarlo ahora, ¡nooooo, noooo! ... porque era algo de acá, era nuestro terruño, era lo nuestro y cuando nos lo quitan y ver que nadie lo cuida, sino todo lo contrario, ¡le duele a uno el alma!
“A mi por ejemplo me gustaría que los profesores, se empoderaran más de la comunidad, que nos dieran más acceso a ellos, que no colocaran esa barrera, porque esa barrera no nos permite escucharnos, nuestra opinión no tiene ninguna validez. Si, yo sé que nosotros de pronto no tenemos la cultura que tienen ellos, el conocimiento que tienen ellos, pero nosotros si sentimos lo que realmente estamos viviendo y eso sería fabuloso para ellos...que de pronto ellos escucharan el dolor que uno siente y de pronto a través de esto se pudiera abrir un mecanismo de acceso a ellos para que también sintieran.”*

3.2.4 Aproximaciones al territorio desde su especificidad rural

Para recordar el verdadero significado de Territorio, (Tierras en el sector rural), se debe tener en cuenta que a finales de los noventa, la Conferencia Internacional sobre el Papel del Sector Rural en el Desarrollo de América Latina, convocada por la Misión Rural de Colombia,²³ llegó a los siguientes acuerdos:

- Ajuste de las políticas a las nuevas realidades;
- Adopción de políticas diferenciadas para abordar la realidad rural;

²² Ibidem.,

²³ Echeverri y Ribero: 2002

- Reivindicación y viabilidad del peso del sector rural en la sociedad;
- Afirmación del reconocimiento del territorio rural;
- Reconocimiento y reivindicación de los altos retornos de las inversiones rurales;
- Aceptación de que el mercado es compatible con opciones justas en cuanto a precios; y
- Carácter imperativo de la reconversión y la diversificación productiva.

Estos acuerdos fueron la base de la “revalorización de lo rural”, cuyos pilares fueron:

- Dar prioridad a la atención de los territorios rurales;
- Promover el enfoque de la nueva ruralidad, entendida como una propuesta analítica de integración de los desarrollos conceptuales y políticos, y de nuevos debates e instrumentos que potencien la gestión, entendiendo lo rural como un continuum de lo urbano; y
- Crear condiciones para ampliar las oportunidades; identificar nuevos escenarios en el marco de la globalización, e incorporar lo rural a una canasta de actividades.

Según Echeverri y Ribeiro, el ámbito rural se entendió entonces como:

“El territorio construido a partir del uso y apropiación de los recursos naturales, donde se generan procesos productivos, culturales, sociales y políticos. Estos procesos se generan por el efecto de localización y apropiación territorial, de lo cual se desprende que los recursos naturales son factores de producción localizados. De esta forma lo rural incorpora otras áreas dispersas y concentraciones urbanas que se explican por su relación con los recursos naturales, comprende una amplia diversidad de sectores económicos interdependientes, involucra dimensiones económicas y no económicas, establece relaciones funcionales de integración con lo urbano y se fundamenta en una visión territorial”²⁴

Como se observa, el fundamento de la “nueva ruralidad” es el territorio, la revalorización del espacio rural y su geografía. En este sentido, la ruralidad se define como:

Una condición básica de construcción de sociedad, a partir de la dependencia existente entre los condicionantes de localización de la base económica y la formación de asentamientos humanos dependientes de ella.

El factor diferenciador de lo rural radica en el papel determinante de la oferta de recursos naturales que determina patrones de apropiación y permanencia en el territorio, en procesos históricos. En síntesis, esta visión de lo rural incorpora una visión de base económica: oferta de recursos naturales, y una definición de proceso histórico: construcción de sociedad.²⁵ Al punto que hoy en día, se considera inaplicable el concepto de sostenibilidad, para las ciudades, en cuanto ellas dependen, para el

²⁴ Echeverri, Ribeiro: 2002, 17

²⁵ Ibid., 24

sostenimiento vital de sus pobladores, de un perímetro geográfico social, de más de 300 Km., a la redonda.

La “nueva ruralidad” establece otros principios:

- Sustituir la dicotomía rural-urbano por una concepción de jerarquía regional, determinada por centros urbanos con funciones claramente rurales;
- Desarrollar un enfoque de economía de los recursos naturales más que de economía agrícola. La agricultura ampliada y las cadenas productivas deben ser el foco de las políticas regionales, la economía rural se debe entender de manera integral y diversificada, especialmente, en los mercados laborales.

Resumen Nacional de Estadísticas catastrales de Bogotá, 2001²⁶

3.2.5 Distribución de Predios Rurales del Estado por rangos de Superficie

	PREDIOS	PROPIETARIOS	SUPERFICIE
Menores de 1 Hectárea	35,427	35,991	7239,7874
de 1 a 3 Has	7,282	7,591	11811,4937
de 3 a 5 Has	3,085	3,207	11746,4922
de 5 a 10 Has	4,452	4,651	31932,5427
de 10 a 15 Has	2,836	2970	34523,0703
de 15 a 20 Has	1,99	2070	34066,0946
de 20 a 50 Has	6,388	6,686	201878,578
de 50 a 100 Has	3,959	4,124	273623,6567
de 100 a 200 Has	2,271	2,387	304767,7514
de 200 a 500 Has	1,226	1,326	374357,0652
de 500 a 1000 Has	465	682	327596,7124
de 1000 a 2000 Has	300	319	426265,6996
mayores de 2000 Has	480	486	26486102,7
TOTAL			28525911,64

Con esta actualización de los datos, se observa que no ha cambiado la tendencia gubernamental colombiana de mantener una desigual distribución de la tierra. Sin embargo esto no es una política mundial; en Francia y Corea por ejemplo, existe una equidad en la distribución de la tierra, de hecho hay un fortalecimiento de los pequeños y medianos productores, lo que permite equilibrar los beneficios y las demandas sociales²⁷.

Es necesario poner en discusión ¿Quién y cómo se está controlando el uso del suelo?, ¿Cuál es la responsabilidad actual con las generaciones futuras?

²⁶ www.catastro.gov.

²⁷ Salgado Carlos. Conferencia. Encuentros Pedagógicos con Educadores Rurales. 12 de mayo de 2006.

Las anteriores cifras, puestas al conocimiento de la comunidad educativa, y tomadas como tema constante debate y proposición, en tanto son temas de implicación general que en su concientización, suelen generar la búsqueda de políticas equitativas y dignas, para la humanidad y la naturaleza. Tanto el uso del suelo, como su distribución actual, son factores que acrecientan la inestabilidad social del país e interrumpen el mejoramiento de la calidad de vida de la población en general.

➤ **Inferencias investigativas:**

El diálogo de la escuela debe abrirse a la comunidad que la rodea, con la premisa que la comunidad tiene que comprender que el proceso educativo no es delegable en el profesorado, como tampoco solo en los padres y madres de los estudiantes. Este diálogo cubre los temas escolares y el proceso educativo, a cuyos actores les conviene ligar los procesos sociales, económicos, culturales y hasta políticos, que se dan en la vida de cualquier comunidad, desde las prácticas educativas.

Es que en el fondo, el problema escolar y educativo, forma parte del problema y de la solución de las necesidades de desarrollo local y comunitario, hoy prioritarios para muchas comunidades locales. Por ello, la puesta en marcha de procesos de mejora de las condiciones de vida de una determinada población, sobre la base de que estos procesos sólo se pueden activar a través de la participación consciente de la población, del reforzamiento de sus organizaciones sociales, líderes, grupos, asociaciones y personas, confirma la viabilidad de la ingerencia educativa en la historia presente. Justo porque ellos refieren a procesos de largo plazo, hay que ponerlos en marcha, ya que en ellos hay que invertir seriamente, tanto en compromisos humanos, (políticos y sociales), como, (por ende), en recursos materiales que le otorguen mayor importancia a la historia actuante, basada en la memoria pedagógica educativa, en respaldo a los estilos de vida digna, que las presentes y futuras generaciones se merecen.

Un gran número de personas y de familias de Mochuelo Bajo, que se encuentran hoy con graves dificultades y riesgos de salud por la contaminación del RSDJ, las ladrilleras, la situación de precarización laboral, la expropiación de sus tierras y la competitividad extrema, pueden encontrar en la reorganización de la comunidad, una posibilidad concreta para modificar esta situación, contando con una alianza social real, que permita implicarse en estos temas, desde la situación escolar.

Todo lo anterior interpela al sistema educativo que se autodenomina “de inclusión”, ya que requiere apertura, conexiones nuevas, coordinación y acciones compartidas entre varios sujetos, entre población y recursos y, también, entre población y administración. Sin olvidar que esos procesos educativos se dan toda la vida y para todo el mundo, hay que cuidar cariñosamente aquellas etapas del proceso educativo que, si no se cumplen positivamente, contribuyen de manera decisiva a la exclusión de colectivos sociales, cuyo destino se determina desde sus primeros años de existencia.

4. USO Y/O ABUSO DEL PODER: TERRITORIO Y ESCUELA EN LA JACKELINE

4.1 Imaginarios de liderazgo

La escuela se ubica geográficamente en tanto transforma un entorno natural para hacerlo habitable, y al hacerlo, es transformadora por esa acción y por los efectos que ese espacio transformado genera en lo-as poblador-as. Si bien a veces estos efectos y acciones se expresan en condiciones conflictivas del entorno socio-ambiental, en otras se hacen explícitas formas de resistencia, que otorgan sentido a nuevas formas de construcción territorial, como resultado de la vivencia cotidiana y de las relaciones políticas y organizativas que se manifiestan en ese contexto determinado. Esta noción de territorio que nos involucra, nos visibiliza como parte de ese sistema de relaciones, y se nutre con elementos inherentes a lo humano como los afectos, las vivencias, imaginarios y la tradición, nos obliga a cuestionar entonces nuestro papel y nuestra capacidad transformadora sobre esa realidad territorial.

La experiencia de escribir este texto, es altamente significativa para plasmar y tejer el conocimiento que hemos sintetizado y sistematizado, atravesados por nuestra cotidianidad como docentes y nuestra capacidad reflexiva e investigativa, privilegiando la cotidianidad, como esencia vital que da significaciones al habitar el territorio, tanto de la escuela como el barrio, la localidad y la ciudad, otorgando sentidos al territorio más allá de sus usos y características físicas.

En el caso de los actores urbanos de la comunidad educativa del Colegio Jacqueline, el saber está atravesado por la práctica y vivencia cotidiana, es decir, que no se fundamenta necesariamente en la disciplina académica formal, o por el reconocimiento social derivado del status académico, (directivos, docentes). En la concepción práctica y simbólica de lo público y lo privado, en las relaciones que en éstos dos ámbitos se gestan, se definen por la capacidad de liderar experiencias organizativas autónomas, o dependientes, o por su capacidad de incidir en el ejercicio político. Esta dinámica se va configurando procesos de territorialización, pues no somos elementos aislados entre sí,

al contrario, debemos hacer conciente el hecho de que cada acto que hacemos tiene una consecuencia sobre el entorno.

La visibilización de las apuestas, individuales y colectivas, frente a la realidad vivida y deseada en la escuela, a través del registro del lenguaje, proyecta tanto las individualidades como los proyectos comunes, permite abordar las relaciones y los imaginarios sobre la institucionalidad, los actores comunitarios, las organizaciones y los individuos, y evidenciar el papel de cada actor educativo en las relaciones de poder, en ese espacio territorializado. Se abordan así problemáticas y potencialidades de estas relaciones entre los actores, es decir, reconocen formas alternativas de construcción de poder y conocimiento.

“El Barrio dio nombre a la Escuela, en 1.980. En ese entonces les tocaba caminar mucho desde el paradero, al pie del Colegio Santa Luisa, (en Timiza), en medio de un gran barrial, por eso era común llegar en botas pantaneras”²⁸

De esos albores pedagógicos, se recogieron testimonios de dos antiguos directores, don Francisco y doña Mercedes, pero de estos no se precisan datos, ni la jornada, ni las fechas, por tal razón no se adicionan en este informe. Los testimonios aportados por los padres de familia comentan más los sucesos sociales y educativos, de la primera década de la Escuela, sin precisar elementos pedagógicos concretos.

Esta historia se empieza a contar a comienzos de los años 80. De ese período se recuerda a la directora Gladys de Picón, quien estuvo en la jornada de la mañana hasta 1.990, cuando la reemplazó José Bernal, quien perduró hasta 1.993, cuando doña Marina Reyes tomó la dirección de la mañana, hasta finales de 2.001.

En la tarde estuvo doña Rosita hasta 1.986, cuando salió pensionada; luego llegó Enrique Benavides, quien duró 10 años, momento en que pasó a dirigir, (en encargo), la profesora Virgelina, manteniendo la responsabilidad de un curso de primaria, 1.996 – 1.997.

Las jornadas de mañana y tarde, en mayo de 1.994, inauguraron el primer preescolar otorgado por la Secretaría de Educación, y lo hizo doña Marina, en la mañana, y varios docentes de la tarde, con el apoyo de algunos padres de familia, pese a la oposición del director Enrique Benavides.

La profesora Virgelina entregó la dirección encargada a doña Sheila Salazar, en 1.997, quien duró hasta 1.999, cuando pidió traslado por asuntos personales, permaneciendo la jornada de la tarde, más de año y medio sin nombramiento de director. La Secretaría designó, en el 2.000, a doña Marina Reyes la dirección de mañana y tarde, hasta 31 de diciembre de 2.001, cuando se retiró por solicitud de pensión. En enero del 2.002, llegó Serafín Rodríguez, a dirigir las dos jornadas, en el momento en que se fraguó la fusión de muchas instituciones escolares bajo una sola dirección, para distintas sedes y

²⁸ Entrevista grupo de docentes del Colegio, 21 de junio de 2.007

jornadas, en cumplimiento de la Ley 715, de 2.001, y el decreto 1850 de 2.002, del Ministerio de Educación Nacional.

4.1.1 El intelectual público estatolatra

La lectura de los relatos de la-os docentes del Colegio Jackeline, nos permite ubicar, inicialmente, un gran período, desde antes de 1.980 hasta el 2001, un período donde el ejercicio de poder es de un liderazgo que se puede caracterizar en el marco de la estatolatría, moviéndose entre el autoritarismo y la democracia formal.

“Se da el nombre de "estatolatría" a una determinada actitud respecto del "gobierno de los funcionarios" o sociedad política, que, en el lenguaje común, es la forma de vida estatal a la que se da el nombre de Estado y que vulgarmente se entiende como la totalidad del Estado.”²⁹

Es así como cada director-a hace un uso del poder, impone su personalidad, (la individualidad), dentro del carácter social de la escuela, sin distanciarla de las personalidades de las demás; pues esta colectividad se reproducía cultural y socialmente sin diferencias significativas, dentro de una concepción del derecho y de la función del estado como de voluntad conformista. Su vivencia era un poco aislada del territorio inmediato, (barrio, localidad, ciudad). Así mismo impone su visión de escuela, sociedad y país a través de diferentes tipos de acciones, unas cuya durabilidad permitió la continuidad de la interacción, sin embargo, muchas fueron efímeras, es decir, acciones cuyo influjo se desvaneció muy pronto. Otras de tipo consciente e inconsciente. Lo anterior refleja una concepción del uso del poder desde lo instituido, pero en el terreno movedizo de la pedagogía.

Veamos este testimonio de un directivo docente que llega nuevo a la Institución.

“En el año 2001 se perdieron una serie de cosas en el Colegio y la manera como sucedieron, pues dejaba mucho que desear de lo que había pasado. La señora directora, cuando se perdieron, puso su denuncia, es decir en los asuntos de ley, en los asuntos formales, era ella muy experta muy eficiente, eso estaba correctamente colocado, a tiempo. Pero incriminó a dos personas, al coordinador y a un pagador, que por los relatos que ellos hacían, se daba uno cuenta, a simple vista, que ellos no tenían que ver con el asunto. Tan es así que, después, en escalafón, ellos salieron absueltos, no así la señora directora. Por las versiones, se daba uno cuenta que la responsable principal era ella, y así falló el escalafón docente. Eso muestra el ejercicio del poder abusivo.”

¿Cómo se ejerció ese poder abusivo?

Seguramente a través del poder disciplinario, es decir del dominio construido mediante una serie de dispositivos que producen determinadas prácticas y costumbres. Poner a determinados sujetos a trabajar y asegurar la obediencia a su poder y a sus mecanismos de integración y/o exclusión.

²⁹ Gramsci, Antonio: 1999. P 315

Los siguientes textos ilustran mejor:

“Tenía un manejo del poder, además, dejado de manera absurda a la formalidad de la aplicación de la ley. El recibimiento de inventarios y todo lo que había en la Institución fue bastante engorroso, sobre todo porque, a pesar del apego que tenía, tenía una profesora muy subordinada y la tenía en conflicto, ella se la había llevado pero la manejaba como de bolsillo. Entonces, por ser de bolsillo, la tenía en conflicto con todos los demás docentes, y ella era como la secretaria de la señora rectora; ella era muy sumisa y poco crítica, ella hacía lo que la otra dijera y la tenía firmando inventarios...”

“Cuando llegué a Jackeline me extrañó bastante, fue curioso para mí, era la tarde, algo así como las dos. Llegué y encontré un silencio no propio de las instituciones educativas, es más me atrevería a llamarlo un silencio sepulcral, no se escuchaba absolutamente nada; las puertas de los salones cerrados, ni un alma en el patio. Pregunté donde era la dirección, el portero me indicó. Entré a la dirección y ahí estaba la directora, nos saludamos, saludé al personal administrativo, muy amables por cierto, pero la actitud era de no hablar más de lo necesario...”

“El poder disciplinario gobierna, en efecto, estructurando los parámetros y los límites del pensamiento y de la práctica, sancionando y/o prescribiendo los componentes desviados y/o normales.” (Foucault)

En este proceso de liderazgo autoritario y de democracia formal, el vehículo utilizado por excelencia, para la interacción entre el directivo y el resto de la comunidad educativa, para la exteriorización, objetivación y socialización de las significaciones, ha sido la palabra hablada y escrita, los pantomímicos, (gestos y movimientos expresivos), y objetos materiales, (las plantas decorativas, la cocina para el tinto, etc.)

“Aunque a Marina se le reconoce el interés por sus docentes, por ejemplo les ofreció una cocina para su tintico.”

La relación de los actores educativos con el estado es mediada por el director. Este va a las reuniones, recibe información legal de lo que hay que hacer, de los planes y programas, y viene informa y diligencia o no, según su criterio. En gran medida desconocían las iniciativas de los individuos. Esto genera autoritarismo, desprendido del poder político que ejerce el estado, a través de diversos dispositivos o máquinas, -como diría El Quijote-, de fuerza y la capacidad de coacción, que algunos funcionarios reproducen a cabalidad.

De esta clase de máquinas pudimos escuchar lo siguiente:

“Era una mujer morena, su política era de puertas cerradas, que trataba, según mi mamá, a los padres de familia como ignorantes, brutos, mientras que consideraba que ella era autorizada para hacer lo que quisiera en el Colegio. Terminó quedándose sola, los profes se sentían muy solos, cada uno en su cuento. Era una situación de temor de los profes, entonces no hubo líderes. Un profesor comentó que no dejaba trabajar, estaban muy aburridos, no trabajaban con agrado.”

“todos eran muy diferentes en su estilo, ella era todo que la sanción, que si esto estaba mal, como la represión, que si uno no firmaba a la hora que entraba, que hasta la hora de salida, mejor dicho, cuando ya se iba a ir nos iba a comprar el reloj para marcar tarjeta.”

“De todos modos, esa "estatal" no tiene que dejarse entregada a sus propias fuerzas, ni tiene, sobre todo, que convertirse en fanatismo teórico y concebirse como "perpetua": tiene que ser criticada, precisamente para que se desarrolle y produzca formas nuevas de vida estatal en las cuales la iniciativa de los individuos y de los grupos sea "estatal", aunque no debida al "gobierno de los funcionarios", esto es conseguir que la vida estatal se haga "espontánea". (Gramsci, Antonio. C XXVIII; pág. 165-166.)

Esta manera de realizar el ejercicio de poder se presta para que se reproduzcan unas actitudes deshonestas, individualistas, desconociendo lo público, lo colectivo, como la de la corrupción:

“La versión de otras profesoras es la de que recuerdan de varias notificaciones y visitas de supervisión por pérdida de una t. v. nueva, en Patio Bonito, pues ella trabajó allí hasta el 92, y luego por un VH y un t. v. pequeño. También porque la Asociación de Padres compró equipo de sonido viejo, y al parecer se presentaron dificultades por el costo y la utilidad real de dicho aparato”.

“A Doña Marina la necesitaban por una pérdida de objetos en Patio Bonito. Y en la Jackeline, cuando ella se fue, también se perdieron VHS, Televisores...”

Esta utilización del poder, por parte del director-a, emanado del estado, impide la construcción de una sociedad civil autónoma, con capacidad crítica y propositiva ante la política estatal. Se producen unas relaciones tensionadas, de choque de intereses, peleas y mal ambiente, que incide en el estado de ánimo de la colectividad durante el tiempo que permanecen en su labor pedagógica. Aparece el desánimo, la desunión en medio de la dureza de la profesión docente.

Otras voces, de varios personajes:

“Si, tuvimos muchos altercados, porque el decía que no, que él no estaba de acuerdo con que en la Institución hubiera preescolar.”

“Los de la tarde, por ejemplo vivieron esa mala atmósfera con Marina.”

“Entre los docentes hubo choques por la fotocopidora, cuando había un director por jornada.”

Viene una expresión que refleja un imaginario de liderazgo desde el deber ser, el autogobierno, es decir, una voluntad de ejercer el poder también desde la autonomía.

Leamos la sensación de delicia – expresada por una de las docentes- que produce el hecho de la salida del territorio escolar de una directora, cuyo ejercicio de poder se movió entre el uso y su abuso:

“que delicia que nos dejó descansar, porque no es bonito trabajar con el yugo encima, sin dejar que la responsabilidad a cada quien las asuma, sin que le estén recordando a cada rato todo.”

La llegada de un nuevo director, del que se tenía una imagen diferente al arbitrario y antidemocrático, precisamente por haber sido dirigente sindical, no era del total agrado para la-os funcionaria-os estatales de ese territorio local.

“Efectivamente, si se estaba maniobrando la no ida mía, pero como las órdenes iban por arriba, el nivel central llamó a la gerente del CADEL y le dijo: “Serafín ya escogió allá, ubíquenlo. Entonces no pudieron nada.”

4.1.2 El intelectual público

Todos los directores que han pasado por este Colegio son intelectuales, en su acepción amplia, finalmente todos los seres humanos lo somos; sin embargo no todos se dedicaron al estudio y a la reflexión sobre la realidad. Este tipo de actor social es público, porque debe expresarse de manera accesible al público, sobre la educación, la pedagogía, como asunto de interés para toda la comunidad.

Este término, como tal, no es usado por los diferentes actores educativos, para hablar de cualquiera de lo-as director-as, pero si se utilizan otros, dotados socialmente de un valor de prestigio:

“es un buscador, se cuestiona y cuestiona, en su búsqueda de aventura... no es egoísta con su saber...”

“fue profesora mía en la normal, desde allá era una persona estricta y exigente”

Esta actividad, dedicada al pensamiento, tiene una dimensión y una repercusión públicas que se consideran muy valiosas, y siempre se espera que quien la ejerza tenga la capacidad de educar a todo aquel que se encuentre en contacto con él, sin herirlo. Esto es posible si medita, reflexiona, discurre, se inspira, goza, busca, investiga, analiza, discierne, desmenuza, razona, contrapone conceptos, filosofa, organiza las ideas, proyecta, imagina, especula, atribuye causas a los efectos y efectos a las causas, interconecta fenómenos, en fin hace uso de las limitadas pero a su vez vastas capacidades de la mente humana.

¿Cuáles de los directores que han pasado por el Colegio Jackeline han hecho uso de una buena parte de estas capacidades intelectuales?

Un elemento común a todos los intelectuales, es que su pensamiento trata de producir efectos en el mundo, en este sentido, pensar de ese modo, pensar activamente, intervenir mediante la reflexividad, exige replantear, ver las cosas desde otro punto de vista, contribuir a legitimar o deslegitimar ciertas prácticas e instituciones y, en definitiva, poner en cuestión el discurso y el mundo que viene dado.

4.1.3 El intelectual público orgánico

A partir de la llegada del director Serafín al Colegio, se observa, se percibe otro período, (2002 – hasta hoy), marcado por un liderazgo más democrático, que genera autonomía

y autogobierno. Lo que no implica evitar las necesarias tensiones intra e intersubjetivas, propias de la cultura escolar en este contexto histórico. Es decir que en cada decisión que se tome no se obvia el inevitable dilema ético que se presenta.

¿Por qué llega allí, a esta escuela este ex dirigente sindical?

“Se había terminado la dirección sindical, yo no volví a presentarme a la elección y en consecuencia la Secretaría me pidió que escogiera un sitio para ubicarme. Yo recorrí muchos sitios de Bogotá, desde la localidad décima cercana a mi casa, la localidad sexta, Tunjuelito y demás hasta Kennedy. Estaba mirando las instituciones o ambiente del trabajo...”

Me puse en contacto con una de mis antiguas secretarías en la ADE, revisamos la historia sindical de la Institución, de los maestros que estaban allí, y efectivamente me di cuenta que un sector de los docentes de la tarde había parado, que la directora no les había permitido recuperar, que les tocó recuperar en el patio, y que aun habiendo recuperado, los pasó para que les hiciera el descuento que en esos momento ordenaba María Vélez, y ante esas situaciones de arbitrariedad pues decidí quedarme en esa Institución.”

Veamos: acciones y actitudes de este tipo de liderazgo:

➤ La democracia real

“miren que desde que entró Serafín nadie ha pedido traslado, porque todo está dentro del diálogo”

“Serafín ni parecido, porque él es todo democrático”

El diálogo instaurador de la democracia legítima, porque es entendido como una instancia racional y afectiva en la que se reconoce, creando y recreando, la dimensión humana de todos lo-as actores, en las relaciones intersubjetivas del directivo.

“Muchos docentes ese año 2.001, en todos eso conflictos, habían decidido solicitar traslado y efectivamente en el 2.002 se los concedieron. Yo ya estaba ahí, y cuando se dieron cuenta que yo había establecido un clima distinto de relaciones, querían echar atrás el traslado, o sea, ellos se querían ir era por el conflicto, no porque les quedara lejos o ninguna otra situación. Estaban inconformes con el autoritarismo de la dirección.”

Una de las docentes nos aporta este primer contacto con el nuevo director:

“Fue verlo como una persona a la que uno podía hablarle, venir acá a la oficina y preguntarle algo. Lo que no podíamos... El empezó como a empaparse de las cosas, ó sea, él no llegó a decir, yo vengo a trabajar acá y estas son mis condiciones. Él como que comenzó a empaparse de nuestro trabajo, a conocer que hicimos, qué estábamos haciendo, qué es lo bueno, qué es lo malo. Él primero recogió esa parte, yo pienso que para empezar él a organizar su trabajo Entonces con Serafín nunca hemos tenido el problema de que nos somete a lo que él diga, quiera o imponga. No. Él primero recoge el trabajo de nosotros.”

El tipo de ejercicio de poder que se desprende de este tipo de liderazgo refleja una concepción de estado y de lo público de preocupación de defensa y cuidado, por lo cual se construye una vivencia de democracia real y de participación directa, generando una

colectividad como producto de una elaboración de la voluntad y el pensamiento colectivos, conseguida a través del esfuerzo, del compromiso real con la comunidad, por ende con la institución y la pedagogía. Esto requiere de una disciplina interior que se ha forjado con la existencia de espacios para la lectura y la reflexión escrita liderada por el director: los consejos académicos, se erigen como espacios de autoformación docente, de cualificación integral.

La razón para que este director se interese sobre manera por proponer otras metodologías se afina en la necesidad de luchar por un espacio escolar con menos violencia, tanto física como simbólica, donde haya más juego, más ocio, más afecto y más sociabilidad, a la hora de aprender para lo-as niño-as.

“Pues en los consejos pedagógicos, Serafín siempre nos dio pautas para la lectura, entonces él nos decía, con tal lectura los niños pueden hacer tales preguntas, Uds. que les responderían, entonces como que nos preparó para iniciar cada lectura.

P: ¿Eso de enseñar a preguntar lo empezaron a tener más claro como una estrategia de desarrollo de pensamiento a partir de la Comunidad de búsqueda, antes no?

R: No. Antes uno trabajaba: qué entendiste de la lectura... lo normal, pero ya en esta parte es que el niño subraye el pedacito que más le gustó. Todos los niños ven diferentes preguntas, entonces ahora vamos todos a elegir la pregunta que más queremos contestar. O sea, todos los niños tienen una facilidad de expresión, una facilidad de que todos participen, se vuelve como un rato agradable para los niños, cuando se hace Comunidad de búsqueda.

¿Y qué opina el propio director?

“yo creo que me asumo como trabajador ejemplar en la cultura, como debemos ser los maestros. Claro que los maestros poco reconocemos ese carácter de trabajadores en la cultura, así asumí yo mi tarea en el sindicato. Una de mis propuestas que no se logró sacar adelante, pero sí por lo menos se debatió y argumentó, y algo se logró hacer, y es que el sindicato debía asumir el liderazgo pedagógico y social en Bogotá, y FECODE en el país. Porque pienso que si bien la lucha reivindicativa es muy importante, es muy estrecha, es más la misma lógica del capital inscribe muy rápidamente en la lucha reivindicativa por mejores salarios. Mientras no se inscriba en una lucha por la emancipación social, sigue siendo una lucha fusionada al capitalismo, entonces al asumirme como trabajador de la cultura, y al querer que los maestros se asuman como trabajadores en el plano de la cultura, creo que en alguna medida corresponde con ese concepto de intelectual orgánico, pero al asumirmos como trabajadores en el plano de la cultura es, porque es necesario asumirmos dentro de la cultura, que tenemos y tratar de buscar culturas alternativas a la cultura dominante, más exactamente a la ideología dominante, encontrar alternativas a eso, por eso hay que asumir en primer lugar una actitud crítica frente a esa cultura dominante y muy creativa.”

Esta concepción de elaborar una voluntad colectiva de liderazgo cultural en la transformación ética e intelectual de este grupo de docentes, por parte de este tipo de directivo, demanda un tejido de organismos políticos y ámbitos de construcción de esa cultura, de esa visión de mundo, donde el docente como intelectual desempeña un rol importante, como grupo especializado capaz de desencadenar un proceso de síntesis entre las filosofías populares y la praxis. De aquí se explican estrategias como la de la Comunidad de Búsqueda, donde se percibe fuertemente la elaboración de una

propuesta alternativa, dentro del ámbito de la pedagogía crítica y la educación popular, teorizado hoy por Paulo Freire.

Esta es la voz de uno de sus protagonistas:

“¿Cómo sintetizar la Comunidad de búsqueda? Primero, es mantener todos estos criterios como búsqueda permanente, seguirlos enriqueciendo e ir encontrando nuevas posibilidades, y, en segundo lugar, ya desde el punto de vista del conocimiento ético, es buscar el conocimiento a través de la pregunta. Digamos sería una pedagogía, la nuestra, basada en la pregunta, la interrogación. Pero, para eso, el texto es muy importante para nosotros, el libro escrito, las lecturas, las narraciones, pero esos textos los sometemos a la interrogación, es decir, los estudiantes van aprendiendo, poco a poco, a formularse preguntas abiertas, a distinguir entre las preguntas abiertas y cerradas, y a criticar incluso el mismo tipo de preguntas.

Porque los estudiantes ya comienzan a entender que las preguntas que se contestan con si o con no, no sirven, o las preguntas que tienen una respuesta implícita tampoco sirven. Por ejemplo, no sirve una pregunta que se haga sobre el origen del universo, porque ya tiene una respuesta implícita, no sabemos quien hizo el mundo, por la metafísica, por todo ya hay una respuesta implícita ¿Quién hizo el mundo? Pero si nos preguntamos ¿cómo fue hecho el mundo? pues hay múltiples respuestas, e incluso la anterior de quien lo hizo, eso es distinto, es generar el pensamiento por si mismo...

Entonces el estudiante piensa en esas respuestas que sugiere el texto, y argumenta que parte del texto sugiere una pregunta, todos los estudiantes hacen ejercicio de plantear una pregunta, el maestro no dice si están bien o malas, el estudiante, si ve que la formulación de la pregunta no es tan clara en el sentido de sugerir un debate, de ser una pregunta abierta, con más preguntas, ayuda a aclararla, y después escogemos de todas esas preguntas unas preguntas para armar todo un debate, y en el debate vamos construyendo, en el estudiante, primero, la necesidad de escuchar al otro, la necesidad de pedir la palabra, y tenemos instrumentos como el muñeco de la palabra y etc. Pero sobre todo el estudiante va cultivando posibilidades como la siguiente: aprende a preguntar, a pedir razones, aprende a dar razones, aprende muchos modos de razonar...

Por ejemplo, al niño se le puede para meterlo en la onda del pensamiento hipotético deductivo que desata la lengüita de los chiquitos y se le puede preguntar, ¿que pasaría si el mar fuera de chocolate? Y los niños empiezan a soltar una serie de hipótesis, de imaginaciones, la imaginación se suelta, se dispara y ahí se va construyendo, entonces en la Comunidad de búsqueda, esto es como el primer elemento fuerte, la pregunta para generar el debate sobre cualquier situación significativa.

Nuestra Comunidad de Búsqueda tiene otra característica: que va al grano de lo que es la ciencia, la ciencia no es tanto respuestas, son las preguntas que se han construido y que se van construyendo y que van generando debates y conocimiento, podemos decir entonces nuestra Comunidad de búsqueda va a buscar un espíritu científico profundo, porque está trabajando con él, pero nuestra apuesta es profundamente filosófica...

Porque también hay lecturas que hemos construido adaptadas al Colegio, que tienen que ver con eso como la tarea de español, al preguntarnos lo que estamos construyendo en todo momento, y ayudando a construir es sentido para la vida, para todos los estudiantes, y si estamos construyendo sentido para la vida de todos los estudiantes...

Yo conté al principio, que los maestros estaban tratando, de manera impuesta, pero a ellos les había gustado la enseñanza para la comprensión, el programa de Harvard, la discusión que dimos primero nos llevó a comprender que no habíamos entendido que era esa vaina de los hilos conductores, de las metas de comprensión, había era confusión grandísima, pero no los señalamos como buenos o malos, nos dimos a la tarea de nosotros mismos pensar nuestras

herramientas y llegamos a pensar y a conceptualizar, de acuerdo a los conceptos que íbamos construyendo, nuestros propios hilos de conducción, nuestras propias metas de comprensión, etc...

Nuestra propuesta sería profundamente amorosa, porque el compromiso que estamos construyendo en todas las personas, los estudiantes, los maestros, etc. La evaluación, es examinar el sentido que se va construyendo por todos los actores y con base en esos sentidos ir mirando, ir reconstruyendo la miradas que se han hecho, y, con base en ese sentido, ir mirando las posibilidades, incluso las debilidades que tiene para seguir el proceso de transformación, y esa es una propuesta completamente desde la evaluación, pero mirando las propuestas pedagógicas en nuestro medio nosotros le decimos claramente desde nuestra comunidad no a los estándares.”

Cambiar de agenciamientos entre la-os docentes; o sea, poder establecer nuevas relaciones entre las ideas, los acontecimientos, las acciones y pasiones, no es tarea sencilla, ya que no solo implica cambiar todo un bagaje conceptual que enriquezca la lectura del mundo con complejidades nuevas de ideas, sino además movilizar bloques de intensidades detenidas, poner en funcionamiento la máquina deseante, para utilizar su potencia de movilidad en el territorio -desterritorialización y territorialización-. Gran responsabilidad de este intelectual orgánico de ayudar a concienzar desde que agenciamientos se piensan, desean y accionan, para ayudar a construir nuestras propias máquinas de deseos, de pensamiento y desde allí relacionarnos con el mundo de la vida.

Otra voz de una docente:

“Estas lecturas se vienen trabajando con los niños en las diferentes materias y todo esto fue lo que se pudo recopilar, tan es así que fueron los mismos niños quienes expusieron el trabajo. Entonces vemos que ya hay niños que de verdad se están metiendo en el cuento, su manera de pensar es muy diferente a otros muchachos, están como todo el mundo metido en el cuento y les ha gustado a los niños, les gusta que saquemos un espacio para hacer la comunidad de búsqueda.

También estuvimos en el foro distrital... Los mismos niños mostraron los pasos que se dan aquí y que ellos aprenden para llegar a ser una Comunidad de búsqueda. Es un momento donde al niño se le dan alternativas, se le da la oportunidad de expresar su pensamiento que él mismo cree su propio pensamiento, lo transforme en preguntas, lo analice, lo especifique y por último lo debata. Más o menos esa es como la esencia de nuestra comunidad de búsqueda”

P: ¿él es el que escoge las lecturas?

R: Sí, iniciando este proceso pues el nos dio esa pauta de esas lecturas porque le llegaban a los alumnos. Nosotros también somos independientes de coger cualquier lectura en cualquier área y hacer comunidad de búsqueda. Todos podemos hacer comunidad de búsqueda.”

4.1.4 Iniciación a una vida autónoma en conflicto con la vida estatal dependiente

Cuando el funcionario director docente agencia la autonomía escolar, entonces, garantizará los mecanismos necesarios para que la comunidad educativa decida acerca de su PEI sin intromisión del poder político hegemónico. Por eso le da preponderancia a lo gestado desde la base y con la base, desde los mismos maestros, estudiantes, padres y madres. No busca fundamentar el poder del estado, pues parte de la

generación de procesos de auto institución de las comunidades, en los que las decisiones sobre lo educativo y pedagógico fluyen de abajo hacia arriba y no de arriba hacia abajo, en la idea de construir una “esfera pública no estatal”, donde la comunidad educativa se apropie de lo común, sin intromisión del poder político estatal (hegemónico). Por eso, se asume que es una idea afirmativa del contrapoder de las bases sociales educativas, antes que defensiva frente al poder económico.

De acuerdo con lo anterior, algunas prácticas del ejercicio de poder del directivo líder, que agenciarían las perspectivas acordes con la autonomía escolar del Colegio Jackeline, podrían ser:

- Propiciar un ambiente adecuado para la generación de la alegría, de tal manera que permita a los docentes la confianza en el trabajo

“en el Sindicato creo que se había hecho alguna conciencia de que yo era un defensor de los intereses de los maestros. Cuando yo llegué, me vieron como su salvador, el ambiente cambió inmediatamente, la alegría renace, el trabajo de confianza comienza a manifestarse, relaciones horizontales, por eso es que desde el primer día que yo estuve allá, los maestros empezaron a contarme como era la anterior dirección y a soltarme todos los chismes que había...”

Porque de lo contrario con un mal ambiente, totalmente inadecuado, lo que se logra es fragmentar, dividir, generar desconfianzas entre los sujetos, impidiendo el trabajo mancomunado, la construcción de la propuesta colectiva, pues no hay posibilidad del debate, ni la crítica constructiva sino todo lo contrario...

“Y esa manera vertical no permitía hacer un proyecto colectivo, no había una discusión que lo permitiera, los maestros hacían en cada salón lo que ellos sabían hacer, a su propia iniciativa, como en todas partes. Excelentes maestros, se encerraban en el salón y ahí trabajaban con sus niños y cuando la directora lograba meterse a un salón eso eran peloterías.”

Estas prácticas figuran en la agenda de un director democrático, con una visión de mundo crítico propositivo, que reflexiona la política, un sujeto intelectual orgánico, comprometido con la educación pertinente y cálida para lo popular. Es decir, que otra construcción de relaciones de poder entre los funcionarios del estado “intelectuales” es posible; es decir, que estas prácticas no son una lejana utopía, sino que es una disutopía (Dis-Utopía: lugar que no existe, pero a donde puede irse), que expresa prácticas y posibilidades liberadoras que están en curso.

“Un episodio grande que muestra eso es cuando ya siendo Cecilia María Vélez, (ministra), y saca toda una serie de decretos que hubo necesidad de enfrentar pero en particular, el decreto que ordenaba la evaluación-sanción de los docentes y que la Asociación Distrital de Educadores y su junta directiva ordenaron la resistencia, que no nos dejáramos evaluar. Ese momento permite ver, cómo si bien ampliamente los maestros veníamos ganando una autonomía, todavía faltaba mucho por recorrer. Por ejemplo, ya fue más grande la cantidad de docentes que decidieron acatar la decisión del Sindicato de no dejarse evaluar. Pero había un gran sector de docentes que si quería la evaluación todavía, o sea, no se animaban a desafiar la autoridad del Ministerio de Educación Nacional, a pesar de que contaban con el respaldo de la dirección. Eso me obligó a mi en particular a estudiar jurídica y constitucionalmente, y a

plantear una alternativa distinta a la que planteó el Sindicato, que fue la alternativa que yo me encontré, que ese decreto de María Vélez era contrario a la Constitución, y si era contrario a la Constitución el aplicador de la norma puede invocar la excepción de inconstitucionalidad, y no aplicarla...

Cuando tuve claridad sobre eso y lo que tenía que hacer, entonces les comenté a los maestros qué iba a hacer, hicimos la discusión. Claro, los maestros que estaban por la desobediencia, pues tuvieron una gran tranquilidad, que porque ya sabían que no iban a desobedecer, sino que quedarían amparados por mi acto administrativo y apoyaron de una la decisión..."

La autonomía requiere de construir el agenciamiento de los deseos colectivos, es el empoderamiento del sujeto: expandir su libertad de escoger y actuar y aumentar la autoridad y el poder del individuo sobre la dimensión del estado de cosas que le afectan, los enunciados que avala y que produce al decidir, el territorio que habita o donde trabaja, las posibilidades de salir de él. Aquí entendemos agenciamiento como lo explica Deleuze.³⁰

"El agenciamiento maquínico colectivo es, tanto producción de deseo, como causa expresiva de enunciado: articulación semiótica de cadenas de expresiones en las que los contenidos son relativamente los menos formalizados. No representan un sujeto, puesto que el sujeto de enunciación no existe, sin programar un agenciamiento. No sobre-codificar los enunciados, sino impedir, por el contrario, que caigan bajo la tiranía de constelaciones llamadas significantes."³¹

Darle un estatuto subjetivo – social a la problematización en la vida, y no un estatuto subjetivo – patológico, cambiando el conflicto por la problematización.

"Algunos maestros que querían que se les evaluara vieron que ya no tenían peligro y se sumaron. Pero mire cómo es el miedo, cómo es la sumisión que hubo 4 ó 5 maestros todavía, que una vez producido el acto administrativo y comunicado individualmente a cada uno como era el necesario proceder, solicitaron que los evaluaran. Como era un asunto de carácter administrativo había que darle todas las formalidades del caso, yo les explique que la única manera de que ellos pudieran ser evaluados era que pidieran ante el inmediato superior administrativo, (que era yo) la derogatoria del acto administrativo. Mientras no existiera esa derogatoria no se podía evaluar lo que los obligaba a argumentar jurídicamente, porque mi acto administrativo no era válido, los obligaba a interrogarse, a preguntarse por qué mi acto administrativo no era válido."

- Promueve la reflexión crítica y propositiva frente a la implementación de la política públicas en educación.

Ahora aparece la historia de la resistencia frente a la política estatal de la fusión, entre el deseo y el miedo.

Como lo cuenta una de las docentes:

³⁰ Abecedario de DELEUZE, Gilles. Agenciar. (De agencia). tr. Hacer las diligencias conducentes al logro de algo. U. t. c. intr. ||

2. Procurar o conseguir algo con diligencia o maña. U. t. c. prnl. ¶ MORF. conjug. c. anunciar

³¹ Ibid.

“P. ¿Qué recuerdas del momento de la fusión?”

R. Pues fue algo como muy preocupante porque nosotros no sabíamos como íbamos a quedar, uno por comentario de otras compañeras, no de la Institución sino de otra parte, uno se enteraba de que no, eso es un desorden, eso es trabajo, nadie se pone de acuerdo, quien sabe a donde nos van a mandar. Desde un comienzo el director tuvo como una posición tan firme y eso nos dio a nosotros mucha tranquilidad, como esa confianza de que yo respondo por lo que aquí va a pasar, entonces nosotros lo apoyamos en sus decisión, en lo que él nos decía.

P. ¿tenían ustedes claridad de lo que se trataba, en cuanto a las acciones que él iba a hacer, de qué se trataba, de cuál era la política de SED, pero además cuáles eran los intereses también, en este caso, de quien estaba gestionando, liderando esta posición?”

R: Serafín siempre ha sido como muy constante en lo que él se propone, y por eso es que se ven resultados, entonces cuando una persona es tan constante de verdad que nada lo hace retroceder. Y él nos decía, y nos vamos a exponer a esto, a mi me van a echar vainas, y en el Cadel me van a llamar la atención, yo sigo con mi posición, o sea como que la posición tan firme de él y tan seria, hace que uno no desconfié, ni de pronto el temor de que lo saquen o qué, no, siempre nos ha dado convicción. Y la fundamentación que él dio en SED de educación nos la mostró... él, todo el tiempo nos ha tenido enterados de todo, entonces a uno le da como más tranquilidad...”

“Parte de las necesidades de la comunidad y proyecta su capacidad de crítica frente a las normas, no lo impone, y aparece muy cercano de la realidad de los niños, que tienen que desenvolverse socialmente y desarrollar sus potencialidades, no como simples obreros. Ello me enriquece como madre, como maestra y como habitante del barrio.”

He aquí la percepción del director frente al agenciamiento, –concepto tomado de *Deleuze*–, que hace de la autonomía escolar un poder local, expresión de la sociedad política, al enfrentar la dimensión de un estado de cosas neoliberales, que precisamente no convienen para el desarrollo de la educación: la fusión, la reducción del gasto y de personal. La dimensión de los enunciados, desde el poder de la sociedad política estatal, hegemónicos por demás, no argumentan sino que instan, obligan, ordenan, exigen desde los ordenamientos de las agencias económicas mundiales, (BM, OMC y FMI), dentro de la dimensión de un territorio popular urbano, el barrio del Colegio Jackeline, como desterritorialización, (Dimensión de despojo de unas maneras de vivir de ese territorio, tanto para lo-as docentes, el directivo, como para el resto de la comunidad).

“... en el 2.003 tenemos que enfrentar la llamada fusión de las instituciones educativas. Ahí podemos distinguir dos sectores de docentes: los que cuando se hizo la propuesta acompañaron, que eran los mismos que habían resistido en la propuesta de hambre y uno que otro que ya se venía, digamos, sacudiendo los yugos de esa opresión que tenían interiorizadas, ellos mismos la avalaron, la impulsaron; y otros sectores de la obediencia interiorizada, hacia una autoridad que no se cuestiona, les pareció muy preocupante el asunto y se quedaban callados o a veces manifestaban que eso era peligroso, o a veces decían que no íbamos a tener éxito en la pelea. Realmente quienes decidieron eso fueron los padres de familia, se reunieron, se les hizo talleres, reuniones, asambleas y discusión de debate, en las cuales los docentes que apoyaban la cosa, y con la nueva dirección a la cabeza, se les explicó, y tomaron la decisión de oponerse, y ese calor del debate fue ganando cada vez más confianza en los maestros. Y buscando que tuvieran confianza en la lucha, que era lo que allá se había acabado completamente por ese ejercicio vertical del poder, no solamente la directora sino desde las instancias centrales de la Secretaría y la Alcaldía.”

Lo que no se resuelve comunitariamente no puede resolver un intelectual dirigente, pues la comunidad es el escenario inmediato y próximo donde se desarrolla la educación.

“Por poder se entiende cada oportunidad o posibilidad existente, en una relación social que permite a un individuo cumplir su propia voluntad.” –Max Weber-

Para este intelectual, la dirección, en esa imbricada red de relaciones sociales propias del Colegio, es una oportunidad, una posibilidad real y/o potencial de producir cambios significativos, primero en la vida de los docentes, (intelectuales), para así incidir en la formación de los pobladores de ese pedazo de territorio urbano, (el barrio, la localidad, el Distrito), lo-as estudiantes, lo-as adulto-as y sus organizaciones comunitarias.

Poder es verbo, (la fuerza de, ser capaz de), y es sustantivo, (nombra una potencialidad). Como intelectual, este director, medita, reflexiona, discurre, se inspira, goza, busca, investiga, analiza, discierne, desmenuza, razona, contrapone conceptos, filosofa, organiza las ideas, proyecta, imagina, especula, atribuye causas a los efectos y efectos a las causas, interconecta fenómenos, en fin hace uso de las limitadas pero a su vez vastas capacidades de la mente humana.

Lo anterior nos lo deja más claro este testimonio del directivo, frente a cómo fue el proceso de agenciamiento colectivo, del deseo de resistencia.

“El proceso fue básicamente de debate, de discusión, de asambleas en consejos directivos, de asambleas en consejo de maestros (la totalidad), en ambas jornadas y conjunto. Porque una de las cosas organizativas que primero se hizo, fue quitar ese mito que tenía Cecilia María Vélez, que no se podían hacer los Consejos Académicos, pedagógicos, las reuniones de los docentes y licenciar niños para eso.

Nosotros comenzamos por establecer mensualmente, desde el mismo 2.002, reuniones conjuntas de maestros, un día al mes, de 10 a.m. a 2 p.m. Eso permitió que los maestros volvieran a debatir como colectivo. Y en esos debates se fue construyendo, se fue haciendo el análisis de lo que significaba esa política, buscando las razones, dando razones, exigiendo razones, hasta que se encontró que eso era un daño para la educación, y una vez se encontró eso, claro con actitudes distintas, unas actitudes que primeramente eran de firmeza que eran los docentes que ya venían resistiendo a anteriores políticas, otros que se fueron ganando y unos vacilantes y otros miedosos, que al ver la actitud que comenzaba a ser mayoritariamente de rechazo a esas políticas y de buscar enfrentarlas con la movilización, con la organización, se fueron plegando...

Una vez tomara la decisión el Consejo Directivo, que eran los líderes, se ganó a la Asociación de padres, como tal entonces ya eran dos equipos o 3 equipos, (consejo de maestros, consejo directivo y asociación de padres de familia), liderando eso.

La Asociación de padres se reunió en asamblea, en donde estaban los representantes de cada curso... terminaron por convencerse de la necesidad de oponernos a la fusión. Esto generó todo un movimiento social de rechazo a la medida. En todo este proceso se fueron cualificando todos los actores: Consejo Directivo, Asociación de padres y de ahí salieron unos líderes excelentísimos. Líderes que estaban preocupados era por el peso ya terminaron entendiendo el problema de qué era lo que significaba el problema de la defensa de la educación pública y todo el mundo nos embarcamos en eso.

Pero a su vez esto estaba alimentado de todas las discusiones que venían de los Consejos de rectores, la discusión se nutrió en los consejos de rectores y yo planteé lo que se estaba logrando en el Colegio, y le planteé a los directores, rectores, la necesidad de hacerle resistencia a la medida. Les planteé propuestas de rechazo y después de varias discusiones una cosa muy buena que yo creí que... Me ilusione, la verdad, 80 rectores y directores le dijeron no a la medida, yo dije bueno acá la paramos definitivamente. Pero resulta que la administrativa fue supremamente hábil, primero, la hizo obligatoria, y, segundo, engañó con mentiras, y como también a ese nivel se cuecen habas, los rectores no son suficientemente estudiosos, en algunos casos, o si lo son le creen más a la interpretación que hace la administración y no la interpretación que se hace desde la lucha, desde la pelea; y terminaron convencidos de que si no aceptaban la fusión los iban a destituir, es decir, ahí primó mucho el elemento miedo, en el caso de los rectores, pero también primó una habilidad que tuvo la administración, y es que les hizo ver a los directores, que siendo directores solamente se ganaban el 20%, y que si aceptaban la medida pasaban a coordinadores o podían ser rectores, y si podían ser rectores lo mínimo que ganaban era el 40%, porque dependían del tipo de colegio, y si eran coordinadores iban a ganar el 30%, y significaba subirles su nivel económico. A través de eso los directores y los rectores que estaban haciendo la resistencia se fueron desgranando y de 80 que eran en las asambleas iniciales bajaron primero en 60, luego en 40, hasta que terminé solo, esa fue la verdad y el Sindicato, como no se metió de lleno a apoyar con firmeza, porque yo esta posición también la discutí con el Sindicato, pero este le permitió a los directores y rectores acomodarse, no enfrentó la pelea de verdad, entonces por todas partes nos ganaron.”

En este momento frente a la decadencia de ciertos valores, que permitirían la construcción de un nuevo mundo, es necesario revalorizar los acontecimientos presentes, ya que conecta con el vaivén mismo de la vida. Ese movimiento donde lo infinito y finito se encuentran en un instante, instantes dionisiacos, de vibraciones estéticas y tribales, que convocan singularidades intensivas, y que pueden ser vividas por cualquiera que esté dispuesto a perder las certezas de los valores fijos y de las verdades absolutas. Es la importancia del presente como presencia. Es decir, esos instantes que se viven en la Institución hoy.

Este agenciamiento que se ha ido logrando, que tiene que ver con los nuevos acontecimientos, con la afectación misma que recupera la sensación y la energía que sigue circulando y deviniendo, con la producción nueva de pensamientos, permite llegar a captar la complejidad de la realidad. Esta es una propuesta desde la imagen de pensamiento desde la hierba; es decir ver la vida como problema (problema. (Del lat. *problēma*, y éste del gr. πρόβλημα). m. Cuestión que se trata de aclarar. || 2. Proposición o dificultad de solución dudosa. || 3. Conjunto de hechos o circunstancias que dificultan la consecución de algún fin. || 4. Disgusto, preocupación. U. m. en pl. *Mi hijo solo da problemas*. || 5. Planteamiento de una situación cuya respuesta desconocida debe obtenerse a través de métodos científicos. || ~ determinado. m. *Mat.* Aquel que no puede tener sino una solución, o más de una en número fijo. || ~ indeterminado. m. *Mat.* Aquel que puede tener indefinido número de soluciones), y no como teorema (teorema. Del lat. *theorēma*, y este del gr. θεώρημα). m. Proposición demostrable lógicamente partiendo de axiomas o de otros teoremas ya demostrados, mediante reglas de inferencia aceptadas.). Es conectar la vida con los flujos

heterogéneos, políticos, económicos, religiosos, que se entraman, se mezclan, se contaminan, como la banda de moëbios, donde el adentro deviene el afuera.

La expresión de este testimonio nos permite observar como se agencian nuevos sentimientos, nuevas sensaciones, nuevas concepciones éticas y estéticas:

“Me identifico con su pilera, es un buscador, se cuestiona y cuestiona con facilidad, en su búsqueda de aventura, en las dificultades, no es egoísta con su saber, comparte, motiva a las personas que lo rodean, es perseverante.”

4.2 La pedagogía deviene e interviene

El Colegio Jackeline ha tenido varios momentos en su historia, que caracterizan su búsqueda de propuestas pedagógicas a partir del impulso de los directores o rectores, si bien otras han surgido de docentes comprometida-os, que logran el beneplácito de los mismos, sin que obtengan su compromiso. También han existido situaciones en las que apenas los directores cumplieron lo que mandaban la SED y el MEN, algunos de ellos con estilo autoritario.

4.2.1 Relaciones intersubjetivas

Siguiendo la línea del tiempo, las primeras menciones pedagógicas, encontradas en el presente estudio, de mediados de los ochenta, de la-os directores en la Escuela Jackeline, se desarrollan en el siguiente contexto:

A comienzos de esta década, surgió el Movimiento Pedagógico en la Federación Colombiana de Educadores - Fecode y, la Asociación Distrital de educadores – ADE, y demás sindicatos filiales. A pocos años del triunfo gremial del Estatuto docente, en 1.979, la unidad magisterial estuvo en boga en Colombia.

Para entonces, varias docentes del sector de Kennedy, para esos tiempos dividido en 5 zonas escolares, (de la A a la E), y de otros sectores de Bogotá, se vincularon de manera muy activa y propositiva a dicho Movimiento.

➤ Una experiencia agradable

En el plantel que en ese momento se llamaba Escuela Jackeline, el ambiente relacional y pedagógico era próspero semillero de estos vientos de cambio, lo cual no es suficiente para que el territorio de frutos.

La breve mención que tenemos de esos tiempos, nos corrobora estas dos aseveraciones:

“Ella era muy asequible a las personas a los profesores, era muy buena gente. Al profesor que trabajaba bastante ella lo reconocía lo felicitaba bastante y le daba todas las posibilidades para

que una trabajara. Una le decía directora Rosita necesito tal cosa y ella se lo daba ayudándole a una a salir adelante... Doña Rosita sí era más asequible, permitía que los profesores expusieran, hicieran, entonces estaban acostumbrados a eso..."

Pero además de esa benevolencia no hemos conocido propuestas tuyas, si de los docentes que estuvieran en ese tiempo.

- Testimonios externos de procesos de autoformación institucional y zonal (1.986 – 1.991), ambas jornadas

Entre las maestras que retomaron y se insertaron en el Movimiento Pedagógico, de ese entonces, figuran: Delma Dueñas, de la Escuela Jackeline, y Mercedes Boada, Zenaida Tarazona y Oliva Caro, de las escuelas Pastranita, Rómulo Gallego y El Class, de la zona 8 D.³²

Todo empezó cuando muchos directores de establecimientos oficiales, para vincular a sus docentes al proceso de Renovación curricular, decretado por el Ministerio de Educación Nacional, desde 1.982, accedieron a las ofertas privadas de las editoriales, para capacitar a los docentes en tales cambios educativos. Las editoriales llegan a las zonas periféricas de Bogotá, hacia 1.984, época en la que ya varios docentes, en medio de la efervescencia de la reacción académica y pedagógica que se vivía en el país, como rechazo a los lineamientos de esa reforma curricular, se adhirieron académicamente a las propuestas del Grupo Federicci, de la Universidad Nacional, las Fundaciones Dimensión Educativa y Cepecs, el Cedit de la Fecode, la Comisión Pedagógica de la ADE, y otras muchas manifestaciones de consolidación de propuestas alternas, en lo educativo.

*"Con la llegada de las editoriales a la zona 8 D, en Kennedy, estas docentes diseñamos un plan de contingencia frente a dicha reforma, el cual consistió en forjar un proceso de autoformación docente, en cada Institución. Para llevarlo a cabo, pactamos con los directores, de las jornadas de mañana y tarde, que solo asistiríamos a la primera capacitación de las editoriales, y luego, ellas tomarían las jornadas pedagógicas mensuales, de las asambleas de maestros, para adelantar dicha autoformación, lo cual también revirtió en una disminución de costos para los fondos escolares"*³³

En la Escuela Jackeline, para 1.986, ejercían la dirección, en la jornada de la mañana, Gladys de Picón, desde 1.985 hasta 1.990, cuando es reemplazada por José Bernal, hasta 1.993, y, en la de la tarde, Enrique Benavides, desde 1.986 hasta 1.996. Estos 3 directores permitieron el desarrollo de propuestas alternas a la Secretaría de Educación, se vincularon al proceso pedagógico liderado por estas maestras, y posibilitaron su expansión, geográfica y temporal.

Para 1.987, con motivo de la preparación del Primer Congreso Pedagógico Nacional, de la Fecode, la ADE promovió asambleas pedagógicas por sectores y zonas, dando lugar

³² Testimonio de la Profesora Mercedes Boada, docente Escuela Rómulo Gallego, 1.986 – 1.992

³³ Ibidem.

al acercamiento estratégico de varios maestros y algunos directores. Lo cual dio espacio a ese tipo de pactos, como el que se presentó en la Jackeline, para fortalecer planes formativos autónomos, y la alianza entre las cuatro escuelas, cada una en sus dos jornadas, empezando a compartir las exposiciones de líderes pedagógicos, la organización y realización de talleres respectivos y el intercambio de experiencias escolares, en las mismas fechas y lugares.

“Tal proceso obtuvo una importante dimensión, cuando vinculó a estudiantes y representantes de padres de familia, a las mencionadas jornadas, los primeros en intercambios artísticos deportivos, y los segundos asistiendo a espacios de formación o a sesiones de su interés particular. Esta experiencia interinstitucional e interestamental se posicionó en 1.988 y duró varios años.”³⁴

En la cúspide de su expansión, las docentes mencionadas, desde el ámbito sindical, unieron esfuerzos y, luego de conseguir la conformación del Comité Pedagógico Zonal, en el que entrelazaban iniciativas, proyectos y actividades, directores y docentes; alcanzaron a aliarse con otros Comités zonales, para forjar el Comité Pedagógico de Kennedy, y vincular la problemática educativa al germen organizativo social de la defensa de los servicios públicos y el control de los costos de estas tarifas.

Paralelo a estos acontecimientos, el director Serafín Rodríguez, (actual director de la Escuela Jackeline), para ese entonces director de la Escuela Rodrigo Bastidas, jornada tarde, en la vecina localidad de Bosa, formaba parte del Equipo de líderes, integrado por supervisores educativos, directores, docentes, padres de familia, dirigentes sindicales, comunales y estudiantiles, de los Comités Pedagógicos, de las Zonas 7 A y B, en el movimiento social que logró escindir el examen de estado, en el Distrito Especial, para otorgar a los estudiantes de quinto de primaria, los pocos cupos que existían para estudiar la secundaria, en los colegios oficiales.³⁵

Los importantes desempeños pedagógicos del sector de Kennedy, se sucedieron durante más de cinco años, en las 2 jornadas, con la anuencia de los directores mencionados, desde el liderazgo de estas docentes. Llama mucho la atención que este proceso, de gran reconocimiento pedagógico y sindical, en el Distrito, (incluso por parte de la entidad distrital encargada de la capacitación docente, en ese tiempo, la DIE-CEP), pase oculto para la memoria de las docentes entrevistadas, quedando como únicas referencias lejanas, las menciones de la profesora Odri, en ese entonces estudiante, y madres de familia, cuando sus hijas y ellas allí estudiaron. Ellas manifiestan que:

“1.984 a 1.988: Espectacular, Gladys de Picón, dejó huella en el Colegio... Mucha familiaridad entre maestros... La rutina era trabajar y jugar, tanto en la mañana como en la tarde... en el Colegio, a nivel de relaciones, espectacular, mi vida de niña muy feliz. La rutina era trabajar y jugar, tanto en la mañana como en la tarde. “en el Colegio, a nivel de relaciones, espectacular, mi vida de niña muy feliz.”

³⁴ Ibidem.

³⁵ Cartilla “Cabildo Abierto de Bosa”, Centro de Promoción EcuMénica y Social –(CEPECS, Bogotá : 1.991)

En la mañana no había tanta afectividad maestro estudiante, mayor exigencia de rutinas, (aunque similares en las 2 jornadas), porque los profesores de la tarde eran más jóvenes y cercanos en edad con los estudiantes, mientras que los de la mañana, reflejaban más seriedad, por ser más mayores.

Las relaciones entre la directora, los maestros y padres eran muy cálidas, eran como asociados, pero entre éstos y los chicos eran distantes, como personas sobrenaturales. Ella trabajaba con grupos de padres, por su actitud lograba que se comprometieran más.

Algunos chicos eran castigados con reglazos en las manos, de rodillas por un tiempo sobre los pupitres y, una vez, se amenazó a un estudiante con empelotarlo en el baño si no devolvía algo que se había robado.

Gladys me ayudó con la beca, porque en ese entonces para pasar a bachillerato se presentaba el examen del Icfes, y los resultados no le llegaron, entonces la directora, a través de una maestra amiga, me consiguió un cupo en el colegio privado Politécnico, (femenino, j. t.), pero era muy distante). Añoraba la tranquilidad de mi Colegio, la familiaridad.”

“La madre más joven recuerda que también los dejaban “ser niños”, porque recuerda que ellas jugaban mucho sobre la tarima donde izaban bandera, brincaban, saltaban, se divertían. Una hija de la señora de mayor edad, llamada Nohora Viviana Herrera, quien ahora cuenta con 24 años, estudió allí hacia 1.990, aún quiere mucho la Escuela, porque allí jugaba y se divertía.”³⁶

Desde esta primera aproximación a los desempeños pedagógicos de estos directores en la Institución, se desglosa que su falta de posicionamiento en las propuestas pedagógicas, es un factor de mucha incidencia, no el único, para la apropiación pedagógica de las distintas propuestas, vengan de donde vinieren.

Ello explica por qué la profesora Virgelina, aludiendo a su dirección en encargo durante 1.996-1.997, expresa su deseo pedagógico en estos términos:

“Si fuera directora hoy, ya no encargada sino de planta, en propiedad, lo que ahora haría de diferente sería darle más empuje al PEI, porque en ese entonces no había como mucho apoyo de los docentes, y todo estaba tan nuevo que una no tenía muchas bases para decir vamos a trabajar es en esto, se empezaba apenas a conocer que era el PEI, como se hacía. Pondría la secundaria, si fuera otra vez directora”

Vale la pena recordar que desde 1.982, en Colombia existe el apoyo explícito gubernamental para las innovaciones educativas, el cual se amplió con la directriz ministerial denominada “La Escuela como Proyecto Cultural”, en 1.987, (posterior al Congreso Pedagógico Nacional), proceso que alcanzó la cima de la autonomía pedagógica institucional, en la Ley General de Educación, emitida en 1.994, y sus decretos reglamentarios, (con la intervención de los activistas y organizaciones vinculadas al Movimiento Pedagógico). Todo lo cual pretende recortar, hoy en día, la Ley 715, de 2.001, y en especial, el decreto 1850, del 2.002, a nombre de la Revolución Educativa, del gobierno de Uribe Vélez, en la presidencia, y Cecilia María Vélez, su ministra de educación.

También es clave precisar que esta propuesta de autoformación pedagógica, fue uno de los primeros pasos, de los docentes oficiales, para asumir su autonomía, por lo tanto en sí misma no concretaba un proyecto específico como tal, pese a que ya en otros

³⁶ Entrevista grupo de madres, 17 de agosto de 2.007

sectores bogotanos, varias escuelas y sus directores, daban sus primeros tanteos, en cuanto a proyectos pedagógicos institucionales, con apoyo de distintos organismos del Movimiento Pedagógico.³⁷

El testimonio del Grupo de docentes, que refiere a esos hechos expresó que, en el Colegio: *“El Proyecto Educativo existe, en el Colegio, a partir de la Ley 115, de 1.994”*³⁸

En conclusión, durante los primeros años del Movimiento Pedagógico, la Escuela Jackeline sirvió de cuna a importantes procesos pedagógicos locales, palpó de cerca otros procesos innovadores de maestros, en la vecina localidad de Bosa, pero no retiene en la memoria de la mayoría de sus actuales integrantes, el fomento de iniciativas pedagógicas por parte de sus directores, sino que, como la mayoría de directivos y docentes colombianos, solo de oídas se han enterado de los importantes logros culturales de ese movimiento magisterial, en el País y en América Latina.

Por tal motivo, los directores de la Jackeline iniciaron el Proyecto Educativo Institucional -PEI, con el peso de la obligatoriedad, inherente al cumplimiento de las leyes, para todos los funcionarios públicos, como docentes oficiales.

“Bueno ella se preocupaba mucho porque la Institución estuviera en todos los programas que tenía la Secretaría de Educación. Como yo la vi, una persona supremamente organizada, exigente y que quería lo mejor para la Institución.”

➤ Ambientes escolares de las dos décadas siguientes

Para empezar a hilar más fino los aspectos pedagógicos agenciados por estos directivos, un aspecto bastante mencionado en las entrevistas y testimonios, es el que respecta a las relaciones entre los distintos miembros de la comunidad escolar de este Colegio, a lo largo de estos últimos 17 años.

Comencemos citando comentarios de los mismos docentes, con relación a la comunicación y las interacciones entre las dos jornadas, cuando aún cada una tenía su dirección independiente.

“Como aún los docentes, no estaban acostumbrados a compartir los haberes institucionales, se presentaron choques por dichos elementos, por ejemplo la fotocopidora no la prestaban de una jornada a otra: la tarde a la mañana. De igual manera había un televisor y un VHS que era de la tarde no lo querían prestar a los de la mañana. Tenían un equipo que era un vejestorio. La Asociación de padres compró un equipo de sonido y doña Marina mandó a poner baffles en cada salón...”

Los de la mañana tuvieron también choques con los de la tarde porque Enrique no era organizado, en cambio los de la mañana con Rosita si lo eran. Por esa desorganización también armaron conflicto, se llamó a supervisión y vino María Helena Reyes de Gaitán, quién llegó a la

³⁷ Ver textos mimeografiados “Informes de proyectos escolares, en 10 escuelas de la zona 4 D, sector del barrio la Victoria, San Cristóbal Sur”, (Cepecs, 1.987 a 1.989)

³⁸ Testimonio grupo de docentes, el 16 de junio de 2.007

1:00 y se fue a las 10:00 p.m., sin llegar a ningún acuerdo, entonces todos los docentes pidieron traslado a excepción de la profesora Virgelina, porque como estaba recién entrada. Esta crisis la generó el desinterés de Enrique porque ni siquiera le interesaba escuchar el cuestionamiento de los niños y decía que la puerta había que dejarla abierta para que entrara todo el mundo y los docentes decían que no.

*Se cree que también los docentes eran muy cositeros.*³⁹

Común a la mayoría de las escuelas, estos distanciamientos entre las jornadas, por parte de los docentes y los directores entre sí, amén del desperdicio de bienes y servicios, dio pie al Ministerio para reglamentar la destinación de una sola dirección para las múltiples jornadas, antecedente de la fusión institucional, que marcaría otro hito en la historia de este Colegio, cuyo análisis será tratado en el período correspondiente a la generación de un proyecto pedagógico alterno.

En líneas generales podríamos reseñar que en el Colegio Jackeline, los directores presentan, en estas dos décadas, 4 tipos de ambientes escolares, que marcan cierta tendencia relacional, sin querer circunscribir todo lo que sucede durante esos períodos, a estas apreciaciones, y reconociendo que no todos los testimonios pintan el mismo panorama o vivencia de los mismos hechos. Tales tipos enlazan con los 2 tipos básicos de ejercicio del poder, reseñados en el mapa categorial: la estatolatría y el autogobierno.

4.2.1.1 Ambiente tenso y conflictivo (dependiente autoritario)

En el pululan los enfrentamientos entre docentes y el-la directora-a, a veces incluyendo a los padres de familia y estudiantes, creando situaciones de desconfianza, mal humor, tratos denigrantes y deseos de huir o pedir traslado, a la Secretaría, para llevar una vida profesional tranquila y sosegada, sin la represión del directivo docente. Leamos algunos referentes textuales:

“Él, (Enrique Benavides), era un poquito autoritario en lo que decía y no permitía casi que los profesores dieran su idea sino lo que él decía. Él quiso cambiar casi todo lo que había antes y se chocó con los profesores que estaban antes. Cuando él llegó entonces dijo, esto se hace es así, fue cuando todos se reunieron y dijeron que pedían traslado.

Incluso el profe Rafael tuvo enfrentamientos con él porque Enrique decía una cosa y luego lo negaba entonces optaron por grabarle lo que él decía. Y hubo mucho choque y todos los profesores fueron pidiendo traslado, a la mayoría les dieron traslado.

Por ese problema vino la supervisora María Helena Reyes de Gaitán, porque ellos pedían el traslado del director. Fue una jornada larga, hasta nos dieron unos traguitos, aún la Escuela estaba muy cercada de barro. En si la supervisora no aceptó, no se aceptó que el director se trasladara. Y la mayoría se trasladó. Como yo estaba muy recién cuando me preguntaron si quería el traslado, dije que no, porque hasta ahora yo empezaba, y no sabía cual era el motivo. Fui la única que lo apoyé, me miraron mal, porque hasta ahora estaba recién llegada y no había tenido controversias con él. De esa reunión recuerdo mucho el impacto, los profesores le daban tan fuerte a Enrique, lo bombardeaban duro, para hacer notar que se necesitaba el traslado. Enrique no se afectó casi porque él era muy fresco. Él respondía en cada caso con mucha

³⁹ Entrevista grupo de docentes, 16 de junio de 2.007

naturalidad frente a lo que lo acusaban, solo con Rafael hubo ocasiones en las que si se enfrentó muy fuerte, de resto no. En ese tiempo la relación entre Enrique y los profesores fue muy tensa, ya con los que llegaron después no.”

“¿Recuerda una tensión de los docentes con una directora, hace años? Era una mujer morena, (hacia 1.994, en la jornada mañana), su política era de puertas cerradas, que trataba, (según mi mamá), a los padres de familia como ignorantes, brutos, mientras que consideraba que ella era autorizada para hacer lo que quisiera en el Colegio. Terminó quedándose sola, los profes se sentían muy solos, cada uno en su cuento. Era una situación de temor de los profes, entonces no hubo líderes. Un profesor comentó que no dejaba trabajar, estaban muy aburridos, no trabajaban con agrado.”

Mientras otra profesora destaca:

“Como Marina Reyes era un poco como más autoritaria entonces le tocaba a una aceptar... en ese sentido ninguno de los otros directores es parecido a Marina, porque todos eran muy diferentes en su estilo, ella era todo que la sanción, que si esto estaba mal, como la represión... Los demás directores, distintos a Marina, si dejaban que cada uno asumiera su responsabilidad, aunque es más Serafín. Lo que más trasciende, en estos 19 años que llevo en la Escuela, es como la tranquilidad que se tiene, independiente del director que sea, pero Marina rompió esa tranquilidad con la que una ejerce su función.”

Y un grupo de profesoras comenta, sobre el mismo ambiente:

“En la jornada de la tarde no se aguantaron a doña Marina Reyes y fueron al Cadel, cuando la gerente era Blanca Zárate, hablaron con ella y llamaron a la ADE, y vino Pedro Arango para que les escuchara; en la mañana ya había conocimiento de ella porque antes estaba en Patio Bonito. Se cree que los choques en la Institución siempre estarán ahí por empatías. Los de la tarde, por ejemplo vivieron esa mala atmósfera con Marina, tanto así que cuando apareció Serafín rogaron que se quedara y miren que desde que entró Serafín nadie ha pedido traslado, porque todo está dentro del diálogo, aunque a Marina se le reconoce el interés por sus docentes, por ejemplo, les ofreció una cocina para su tintico, etc.”⁴⁰

Por esta razón, algunas tensiones se volvieron públicas, y llegaron a oídos del actual director:

“Pero allí hay muchas anécdotas, primero la señora gerente del Cadel cuando me le presenté... ella me alertó de problemas, de conflictos que habían y me dijo que muy seguramente yo los iba a lograr resolver y los conflictos que habían era entre algunos profesores y la directora y, según la señora gerente del CADEL, eran conflictos por falta de tacto en las relaciones interpersonales, y efectivamente era así, sino que además era el carácter vertical, autoritario de la señora directora anterior, la que generaba esos conflictos... a nivel personal si había una serie de maestros que discutían muy agriamente con la directora precisamente por el manejo del poder que ella hacía. Ella no lograba hacer un consejo docente, en ninguna de las jornadas, sin que se armara un conflicto terrible, agudo, belicoso, no la dejaban terminar, no podían hacer el consejo docente porque eso era una pelea completa y a nivel personal había muchos enfrentamientos entre algunos docentes y la señora directora. Muchos docentes, ese año 2.001, en todos eso conflictos, habían decidido solicitar traslado y efectivamente, en el 2.002, se los

⁴⁰ Entrevista grupo docentes, 16 de junio de 2.007

concedieron... ellos se querían ir era por el conflicto, no porque les quedara lejos o ninguna otra situación. Estaban inconformes con el autoritarismo de la dirección.”

Hasta los exalumnos se vieron afectados por su actuación, pese al cariño que mantienen hacia varios de sus profesores:

“No vine a saludar a mis profesores, porque estudiaba también en la mañana y la entrada al Colegio se había vuelto muy controlada, muy difícil.”

4.2.1.2 Dejar hacer (democrático formal)

Cabe aclarar que estos tipos de actuación directiva, reposan la mayor parte de la interacción personal, en su carácter, su manera de ser, su temperamento, por ello dan lugar a varias interpretaciones.

“Después (Enrique), se volvió de dejar hacer y pasar, porque cometió el error de llegar a imponer a cambiar, no se acomodó a lo que había. Por ejemplo para él la puerta de la Escuela siempre debía estar abierta para todo el mundo y a toda hora, entrara el que entrara, porque la Escuela era de los padres, los niños, de la comunidad. La comunidad lo apoyó, no se echó en contra la comunidad. Problemas graves él venía y los atendía, a los padres y a los profes. El roce con otro profesor era porque llegaba muy seguido tarde, pero ya fue muy particular. Llegó al extremo que no le interesaba nada de lo que pasara, si había una reunión de directores, le decía a Gladys de Picón que fuera, (la directora de la mañana), y lo que ella dijera él lo aceptaba.”

De la directora, Marina Reyes, otra docente refiere, enfatizando una distinta comunicación de ella con los padres de familia:

“Pues ella motivaba mucho a los padres de familia para que participaran. Entonces la visión de ella era que el padre de familia se enterara de todo lo que se estaba haciendo en la Institución. Ella recibía sugerencias, recibía acuerdos, desacuerdos y yo veía que los padres de familia colaboraban muchos; tanto en la mañana como en la tarde.”

Los anteriores testimonios explicitan que las mismas personas, para el caso directivos docentes, (como con cualquier otra persona), en unos períodos los perciben de una manera y en otros de otra, o bien que distintas personas los interpretan de manera diferente en los mismos acontecimientos, o ya sea porque logran establecer relaciones más o menos cordiales, con ellos.

4.2.1.3 Ambiente de libertad y tranquilidad (autonomía institucional)

Ya en varias citas de este acápite, algunas señoras aludieron a cuando fueron niñas, en los años 85, refiriéndose a la época en que la directora Gladys de Picón y el director José Bernal, en la mañana, y la directora Rosita en la tarde, con sus maestras, facilitaron un ambiente de alegría y bienestar para niño-as, docentes y padres de familia.

En esta perspectiva relacional, se destaca el largo período, en la jornada tarde, desde la dirección en encargo, de la profesora Virgelina, (1.996 – 1.997), tras la salida de Enrique Benavides, seguido por doña Sheila Salazar, (a 1.999), que se prolonga hasta el 2.000, lapso de tiempo en que la Secretaría mantuvo sin nombramiento de dirección, a esta jornada.

“Virgelina hizo como directora 1 año, (1.996 - 1.997), mientras nombraban director, él la dejó como encargada, ella no molestó, ni se le subieron los humos, como era simplemente delegada, no tenía nombramiento mientras llegaba el reemplazo de Enrique. No se le dio mucho apoyo porque se le consideraba como una compañera más.”

“Con los padres me fue bien, si querían cupos había cupos, si había un problema entonces lo tratábamos con las profesoras. Yo les decía primero hablen con la profesora a ver que solución les da, entonces no tuve roce con los padres. Iba a las reuniones de directores, traía el informe y lo comentaba con las compañeras.

Esa experiencia de dirección fue bonita y mala, buena porque pude aplicar lo que yo había estudiado, administración educativa, pero de lo que a una le enseñan en la Universidad a lo que una se enfrenta acá es muy distinto, allá se lo dicen muy bonito pero una llega y como era compañera, entonces las compañeras recién llegadas se creían las magnates porque tenían más experiencia, como docentes, se llenó de cierto “egoísmo” de por qué me ponían a mí, si ellas eran más estructuradas, entonces se presentó ese rocecito, yo lo noté. Nunca valoraron mis capacidades, como 2 ó 3 de ellas, el resto sí. Éramos 8 maestras. Esas maestras, desde cuando estaba Enrique, siempre buscaban el punto para empezar la discusión. Nadie pidió cambio de PEI porque se estaba trabajando hasta bonito. Distinto de las compañeras que venían de un ambiente duro, entonces hubo choques, gritos, imponencia, y eso dificultaba el ambiente, de los otros 5 compañeros.

Incluso los compañeros elaboraron una carta pidiendo que me nombraran como directora, y todos la firmaron, incluyendo las compañeras del problema.

Con los niños recuerdo que se tuvo mucho acogida para los cupos, con el consentimiento de los profesores. Nunca hubo rechazo de parte de ellos, que los quisieran recibir y la cordialidad con los profesores.”

El contraste, en relación a las tensiones de años anteriores, lo vivencia más nítidamente la comunidad escolar con la llegada de la directora Sheila Salazar:

“Con ella, (Sheila), la Institución cambió mucho porque ella tomó la decisión de hacer un bazar para obtener algunos recursos porque faltaba mucho material acá en la Institución, entonces la comunidad la quería mucho. Ella era muy amable con los padres de familia. P: ¿Y la relación entre ella y los docentes?

R: Excelente. Porque con ella siempre había un trato de cordialidad, de amistad, ella nos escuchaba todas las sugerencias; nunca hubo un malentendido ni nada ella, al contrario ella todo lo que nos propusiéramos ella nos lo apoyaba.”

“La transformación comenzó con la directora Sheila, ella empezó mejor la inyección, hacía reuniones con los padres, talleres sobre afectividad, la forma de tratar los chicos. También hacía reuniones con docentes.

Ella no tuvo problemas conmigo, ni la mayoría de los profesores. Aunque se han cambiado muchos profesores, pero la rosquita que había en la tarde, ya no siguió, era más amigable, ahora ya nos hemos dispersado a pesar de que esté Serafín, pero no influye que esté Serafín.

Unos ya se pensionaron, o se trasladaron para la mañana. Éramos más chévere porque hacíamos actividades sociales, éramos más unidos.

Durante el tiempo de Sheila se dio más porque estábamos en nuestra unión. Ese comité social no trascendió en ningún momento porque no era trascendente a la Escuela, era solamente de los docentes, ni quitaba clases, a la salida, a las 5:30 p.m. El que más participó fue Serafín. Sheila con los niños era como asequible.”

En este sentido, la última cita nos recuerda que la intervención pedagógica cruza por las relaciones de los sujetos, al punto que la profesora denomina como “inyección” a la vitalidad y al ambiente cordial con que esta directora implementó propuestas pedagógicas importantes.

También este testimonio relaciona la existencia de “*la rosquita*”, un grupo amigable de docentes de la tarde, que destinaba parte de su tiempo personal a encontrarse como personas, como amigos, a compartir asuntos de la vida, más allá de los avatares escolares y profesionales.

“Duró hasta hace como 3 o 4 años, cuando nos separamos. Y estaba desde cuando yo llegué (1.988), y se mantuvo pese a los diferentes impases. Se jugaba al amigo secreto, celebramos el día del amor y la amistad, fuera del Colegio. Ahora ya ni se felicita al que cumple años porque como el comité social se disolvió, no se volvió a celebra nada. Eso nos une mucho, hace la vida más amable más llevadera. Se nota cuando eso sucede, ahora todo pasa tan desapercibido.”

Pero un comentario destacable del testimonio de una docente de la mañana, que lleva 15 años en el Colegio, y que ha trabajado en las dos jornadas, durante las épocas tensas y las agradables, expresa:

“Pues siempre tratamos que los acuerdos sean favorables para todas, no hay ninguna fuerza mayor de decir Ud. tiene que coger este nivel ¡no! Hacemos como una conciliación entre todas.

P: Y esa conciliación, esa manera de Uds. relacionarse para decidir o tomar esas decisiones, ¿es avalada por el director?

R: Sí; claro. Sí, aquí todo es conciliado. Lo mejor aquí nunca ha habido una camisa de fuerza ni nada, sino lo que cada quien decida; pero desafortunadamente a veces no hay acuerdos...”

Esta aclaración, procede de una docente que durante 14 años permaneció en la jornada de la tarde, que llegó a la Escuela después de las tensiones con el director Enrique, refleja el sentir general de muchos docentes consultados del Colegio, que guardan en su memoria más los recuerdos gratos que las tensiones, quizá porque los que más las padecieron se fueron ya del Colegio.

4.2.1.4 Ambiente lúdico propositivo pedagógico (hegemonía comunitaria)

Diferenciamos este ambiente del anterior, porque la alegría, la tranquilidad y el optimismo provienen del seno de una propuesta pedagógica integrada, elaborada con la intencionalidad democrática, innovadora y progresista de exaltar a los docentes, haciéndolos más profesionales; valorar a los estudiantes, desde la base de los derechos que les son inalienables; e integrar a los padres de familia, en cuanto los

asume como parte vital de la solución de las dificultades y el manejo de las oportunidades que atraviesan la Escuela.

“A mi me impactó mucho y no me lo esperaba, el grupo de la mañana a mi me dio una bienvenida, me sentí supremamente bien, porque pues bueno hay comentarios que a uno que como que lo frenan y como que lo alertan. No, mire que no, me recibieron muy bien y me participaron en la despedida de la compañera, y ese día me hicieron la bienvenida, entonces como que noté que uno no le cae mal a nadie, entonces me sentí muy bien.”

Algunos de estos elementos se encuentran en períodos previos, como los orientados por Gladys de Picón y Sheila Salazar, pero cabe destacar que en la actualidad, como ya lo esbozaron algunos testimonios, se percibe un ambiente de desarrollo pedagógico, surgido de una propuesta pedagógica colectiva y articulada, que va más allá de la manera de ser del propio directivo, obviamente que contando con su carácter y temperamento.

“A Serafín lo vemos como una persona que está pendiente de los niños en la escuela, es muy buena persona, no han visto que trate mal a nadie, incluso tiene el slogan “esta Escuelita es de todos y para todos”. A él se le nota que le gusta la educación, porque ahora los profesores exigen pero no castigan y se ve y se vive la orientación constante a los niños. Les hacen salidas pedagógicas, por ejemplo a las piscinas de Patio Bonito, y eso para los niños es lo máximo, pero para ir a las piscinas hay que portarse bien, porque ese es un incentivo. Además él no permite que se maltrate a ningún niño, por ejemplo, hubo un profesor de danzas que maltrataba a los estudiantes, castigándolos con hartas planas por no hacer tareas, y el director pidió el traslado de ese señor.”⁴¹

“Los padres lo ven como un amigo sin rango de autoridad tajante, que les permite hablar de su realidad y entenderla. Algunos se aprovechan de la actitud tan humana de Serafín.”

Ya varias docentes han mencionado el nuevo ambiente que se instaura en las dos jornadas del Colegio, a partir del 2.002, leamos del análisis del mismo director, la explicación de su propósito pedagógico, el cual se desarrollará, al finalizar este capítulo de intervención pedagógica:

“La alegría renace, el trabajo de confianza comienza a manifestarse, relaciones horizontales, por eso es que desde el primer día que yo estuve, los maestros empezaron a contarme como era la anterior dirección y a soltarme todos los chismes que habían. Y esa manera vertical no permitía hacer un proyecto colectivo, no había una discusión que lo permitiera, los maestros hacían en cada salón lo que ellos sabían hacer a su propia iniciativa como en todas partes, excelentes maestros, se encerraban en el salón y ahí trabajaban con sus niños y cuando la directora lograba meterse a un salón eso eran peloterías. Entonces esa conducta tan vertical, con una relación horizontal que yo llegué a establecer, eso sí cambió 180 grados, la vida, la situación de los maestros y la relaciones.”

Un ejemplo que sirve de contraste entre la motivación interna que alcanza la presente propuesta pedagógica y otros estímulos promovidos anteriormente, está en que parte

⁴¹ Entrevista a grupo de madres actuales del Colegio, del 17 de agosto de 2.007

de criterios concertados, entre docentes y directivo, corresponden a un plan pedagógico común y la energía surge del mismo trabajo y no de condiciones aleatorias.

“Ella, (Marina Reyes), por ejemplo en las clausuras, siempre daba una estimulación para los docentes; muchas veces algunos docentes no estaban de acuerdo con esa estimulación, porque como todos decíamos todos merecemos. Sí. Entonces eso genera como discordia pero ella siempre destacaba.

P: ¿Y ella que criterios, cuál crees que era el objetivo de hacer este tipo de estimulación a algunos maestros?

R: No sé ella de pronto una estimulación para el docente. Ella por ejemplo observaba las clases, a veces iba al salón o nos sugería, vean hagan esto con los niños, esto les ayuda. Sugería muchas actividades diferentes a las que uno podía hacer cotidianamente...

Uno recibía un cartón, un diploma de la profesora tal, vamos a darle un aplauso porque sobresalió; como que involucraba a los docentes en la clausura de los niños. Por ejemplo, para el día del maestro también a todas nos daba nuestro diploma, por decir, porque los niños también vieran que los docentes también somos evaluados al igual que ellos.

P: ¿Pero ella no decía se va a premiar al docente que haga esto, que haga lo otro?

R: No, de pronto destacaba, destacaba, por decir a mí, una vez, me premió por mi compromiso con los niños; por mis actividades.

P: ¿O sea, había diferentes criterios o razones?

R: De pronto sí. Para ella había diferentes criterios, pero como uno decía todas merecemos lo mismo.”

Más adelante, al estudiar la intervención pedagógica de una Escuela alternativa, tomaremos nuevos elementos aclaratorios.

4.2.2 Sustentabilidad Académica (Modelos pedagógicos)

Este acápite pretende ilustrar, de manera directa, la presentación de propuestas pedagógicas, por parte de las direcciones de turno, incluyendo, bajo el concepto de “propuesta”, las definiciones o mandatos gubernamentales, (leyes, decretos), que cada uno-a de ello-as, asumió como propios, se distanció o rechazó, respaldó en cuanto iniciativa de los docentes, o lideró como propias. Cualquiera que haya sido la modalidad, de manera consciente o inconsciente, los directivos impulsaron o dejaron de hacerlo, proyecciones pedagógicas importantes; luego se analizará el grado de apropiación que de las mismas, adoptaron los docentes, desde la perspectiva de su formación, a partir de la práctica misma.

Es oportuno precisar que esta diferenciación conceptual no pretende inscribir a los sujetos director-a, en determinado esquema, sino categorizar determinadas actuaciones, desde las informaciones otorgadas por distintos actores sociales, que la presente investigación retomó, quedando muchos otros actores y datos por recoger.

4.2.2.1 Hay que cumplir bien la tarea

Varios directores de la Jackeline, asumieron con entereza su rol de efectuar una buena administración escolar y promover lo pedagógico, aclarando que varios se pudieron quedar más en los primero que en lo segundo, desde la base de los datos recogidos.

“...dejó huella en el Colegio. A su gestión se deben las primeras 2 aulas construidas con la dotación de mesas nuevas. Su mucha familiaridad entre maestros, contrastaba con la dureza para promover la calidad de la educación frente al señor Castiblanco, (dirigente de la Acción Comunal), quien fue una persona muy preocupada por la construcción, la ampliación de la escuela y la veeduría de la labor de los maestros, ante sus dificultades por problemas de horario por la llegada. Gladys fomentó la relación de equipo con la comunidad. Su cualidad más destacada: el dinamismo y entrega a la Institución y obtener el compromiso de los padres.”

Léanse ahora, recuerdos de gestiones más centradas en lo pedagógico, desde el contexto de exigencia, de la SED y el Ministerio, de implementar los Proyectos Educativos Institucionales, PEI, reglamentados en la Ley General, del Congreso de la República, en un plazo determinado.

“Ella, gestionaba y sacó adelante la Escuela, ella montó el preescolar porque inclusive era el primer preescolar del barrio, los primeros computadores los consiguió, conseguía los materiales, televisor, VHS, las materas y las matas que adornaban, en el momento, la Institución.

Además se ocupaba bastante de lo académico y pedagógico, montó el primer Consejo Académico. Lo interesante era que a ella le importaba mucho lo académico, conseguía capacitaciones para sus docentes, pagas o gratuitas, no importaba, unas con Rafael Rodríguez, un señor Giovanni Francesco y se empeñó en que se determinara el modelo pedagógico de la institución. Algunas docentes empezaron un estudio sobre “enseñanza para la comprensión”. Empezaron a capacitarse por el Consejo Académico y luego los demás. Esto más o menos en 1.995 –96 en la jornada de la mañana.”⁴²

“La versión de unas docentes de la mañana es que ella estaba realizando una gran gestión, superando la etapa de adormecimiento de la dirección anterior, por ejemplo fue de las primeras directoras que logró sala de computo para su Colegio... era una persona estricta y exigente, pero conmigo jamás se excedió. Fue respetuosa hasta para llamarme la atención. Todos los demás decían pestes cuando llegó, pero a mí me fue bien. Sacó adelante la Escuela, en especial en lo pedagógico, para ella era lo central.”⁴³

En su afán de que el PEI no quedara en letra muerta, pese a la tradición docente oficial, basada en la libertad de cátedra de los maestros, esta dirección llegó a ingresar a las aulas, para observar las prácticas docentes, repitiendo su formación de maestra de prácticas, de la normal, en la perspectiva de orientar a los docentes, para el mejoramiento de las mismas.

“Ella por ejemplo observaba las clases, a veces iba al salón o nos sugería, vean hagan esto con los niños, esto les ayuda. Sugería muchas actividades diferentes a las que uno podía hacer cotidianamente”

⁴² Entrevista a grupo de docentes actuales, el 16 de junio de 2.007

⁴³ Entrevista a grupo de docentes actuales, el 21 de junio de 2.007

En su interés porque todo se hiciera bien, sobresalía en su compromiso con la SED, cumpliendo las pautas diseñadas por el estamento.

“Marina estaba muy pendiente si los proyectos que se habían dado desde un comienzo se estaban realizando, se evaluaban. No se, yo a ella la vi como una persona muy comprometida con la institución. No quería que nada se quedara como en el título y ya.

Se preocupaba mucho porque la Institución estuviera en todos los programas que tenía la Secretaría de educación, la vi como una persona supremamente organizada, exigente y que quería lo mejor para la Institución. Para ella fue muy importante el PEI, entonces todo lo que tenía que ver con el PEI entonces ella estaba como muy al tanto. Con ella se empezó el trabajo de la comprensión de la lectura. Cuando a nosotros nos tocó unirnos al PEI de la mañana ella se interesó por buscarnos esa capacitación, en lo que era la comprensión de la lectura, creo que fue del Merani que vinieron a capacitarnos. Empezamos una cosa como muy seria, como muy comprometida.

Pues, a ver que yo recuerde no. Ella todo el tiempo era el PEI, el PEI...”

Y por sobresalir, parece que hasta se volvió válido retomar elaboraciones externas y adjudicarlas a la Institución, sin el correspondiente proceso académico, y mediador de la respectiva comunidad educativa.

“A pesar de esa gran formación académica que tenía, eso realmente no se reflejaba en la práctica con ninguno de los estamentos y en el currículo no se reflejaba. Por ejemplo, había un Manual de Convivencia, que la manera de hacerlo fue, con un profesor que estaba terminando su licenciatura en sociales y como tesis de grado presentó un proyecto de manual y ella cogió y copió exactamente el manual, y la propuesta académica del profesor, y eso fue lo que quedó como Manual de Convivencia, lo que se publicó como tal. Eso muestra que en la práctica ella tenía grandes dificultades para trasladar la formación académica que tenía a la práctica.”

4.2.2.2 Permitir que hagan

Otras direcciones, incluyendo aquellas de las que obtuvimos pocos datos, pudieron reflejar poco interés por lo pedagógico, quizá por el desfase de muchos directivos y docentes, del gran movimiento pedagógico nacional, como se comentó arriba, ó para evitar mantener conflictos con los docentes.

“¿Él no hizo ningún tipo de propuesta pedagógica o cambios en el PEI, o no les hizo llamados a trabajar la academia, la pedagogía?

R: No. La verdad es que en ese tiempo, pues la verdad es que no había llegado el cuento del PEI... A ver él era un director que estaba muy pendiente de la Institución, (1.994).”

“Si fuera directora hoy... en propiedad, lo que ahora haría de diferente sería darle más empuje al PEI, porque en ese entonces no había como mucho apoyo de los docentes, y todo estaba tan nuevo que una no tenía muchas bases para decir vamos a trabajar es en esto, se empezaba apenas a conocer que era el PEI, como se hacía.”

4.2.2.3 Desarrollemos nuestras propuestas

Otras direcciones se animaron a promover sus iniciativas o las de los docentes, para garantizar el comprometimiento de sus concepciones, valores y dinámicas en el esfuerzo de liderar colectivamente, propuestas y actividades pedagógicas, concernientes a sus comunidades escolares.

“Con Enrique el PEI era muy patriótico, quería volver a rescatar todo lo colombiano porque los niños era solo música de los Estados Unidos, entonces se basó en eso para rescatar la identidad nacional, con la música, los himnos patrios. Nos capacitaron con profe de danzas. Los PEI más sentidos son los del folclor y el de ahora, porque estamos en órbita con el de “Pensamiento, vida e ideal”, estamos en auge, estamos todos en ese cuento.

“La directora Sheila, morenita y agraciada, muy entregada al trabajo con la comunidad y permitía nuevamente la relación de padres con el Colegio. Ella reabre la relación con la comunidad, trabajo de talleres con padres de familia...”

“Con ella la Institución cambió mucho porque ella tomó la decisión de hacer un bazar para obtener algunos recursos porque faltaba mucho material acá en la Institución, entonces la comunidad la quería mucho. Ella era muy amable con los padres de familia.

P: ¿Y la relación entre ella y los docentes?

R: Excelente. Porque con ella siempre había un trato de cordialidad, de amistad, ella nos escuchaba todas las sugerencias; nunca hubo un malentendido ni nada ella, al contrario ella todo lo que nos propusiéramos ella nos lo apoyaba”.

“Con ella la Institución tuvo un cambio, pero bueno de “pe a pa”, porque ella llegó con mucho entusiasmo, desde un comienzo se le vio el cariño que le tomó a la Escuela, con ella comenzamos el proceso de los cuentos, ella fue la que nos metió en el cuento de la vitrina pedagógica. Ella quería que hiciéramos mucho énfasis en la lectura, que la institución se comprara, se tuvieran muchos cuentos para leerles a los niños y ella como que se interesó mucho en eso.

“En 1.998 cuando estaba la directora Sheila, en la jornada de la tarde, los profesores propusieron la educación especial, integrar los niños con deficiencia cognitiva o especiales al aula regular. Les enviaron muy poco material pero Sheila apoyó mucho. A los demás directores no les ha interesado este aspecto, por ejemplo, en el momento no hay docente de educación física, para esos niños especiales, sabiendo que esto es indispensable, porque esto ayudaría a solucionar muchos problemas en estos niños, además les falta un psicólogo para ellos también. Hoy, (2.007), en la mañana no hay niños integrados porque nadie ha gestionado esto.

Sheila respetó el PEI del folclor. Los maestros hicimos que se trabajara ese PEI porque a medida que avanza el tiempo una se olvida de las raíces que tiene, entonces los chicos ya no cantan la música colombiana, ya es que pereza, es el rock música así. Rescatar la identidad nacional. Cuando lo cambian se siente que el trabajo que ya habíamos realizado había sido como en vano, o si se trabajó ciertos años, aunque también dicen que hay que estar innovando.”

Conjugando sus propias iniciativas con las de otros docentes y sus mutuos intereses pedagógicos, esta dirección posibilitó prósperas actividades escolares significativas, que perduran en el recuerdo profesional de varios docentes, desde el implícito de que

es posible adelantar propuestas autónomas, generando compromisos fuertes e innovadores.

4.2.2.4 Construyamos un Proyecto pedagógico alternativo

Reaparece la antigua discusión acerca de la diferencia entre lo innovador y lo transformador, desde la pedagogía. En la década de los 90 se plantearon posturas al respecto, que superaron la polarización de posiciones con respecto a sí desde la Escuela se podría cambiar la sociedad, o ella tendría que reducirse a trabajar lo pedagógico, al margen de lo político educativo.⁴⁴

En el Colegio Jacqueline, estos últimos cuatro años se ha venido estructurando un Proyecto, en la perspectiva de articular principios, metodologías, didácticas y dispositivos relacionales, en el marco de concepciones de sociedad y educación, amplias, debatidas y estructurantes. Para incluir en esta categoría la sistemática labor del colectivo de docentes, liderado sería y conceptualmente por el director Serafín Rodríguez, este estudio analiza tanto los factores de articulación de este proyecto orgánico, como su visión socio política, que busca erigir la experiencia en un modelo alternativo de Escuela, cuestionando los parámetros que la actual sociedad le confiere al sistema educativo.⁴⁵

➤ Ambiente deliberativo - propositivo

“P: ¿Cómo evaluarías la relación que tiene o ha logrado mantener con la comunidad el nuevo director?”

R: Excelente, porque él atrae mucho a los padres de familia, hace que ellos lo apoyen en los cambios y él se preocupa porque los padres de familia estén enterados de todos los cambios en la Institución... En las reuniones él les habla mucho, por ejemplo los tiene al tanto de los problemas sociales, cuando ha habido los paros el los informa de por qué está pasando esto, porque estamos viviendo esta situación. Y la parte emotiva con los padres de familia es muy importante acá porque él los atiende muy bien. Él toma en cuenta las cosas que ellos dicen para bien de la Institución.”

Este proyecto, denominado “Comunidad de búsqueda”, está atravesado por un permanente afán colectivo de deliberar, argumentar, estudiar, proponer y decidir, qué es lo más benéfico para el conjunto de la comunidad, independiente del ánimo del directivo. En otras palabras, los dispositivos democráticos enunciados, si bien son presentados por la dirección, en cuanto ya forman parte del proyecto, cobijan y “obligan” a la dirección, a expensas de sus posturas profesionales o personales, en el desarrollo mismo del proyecto. Varias voces magisteriales lo confirman.

⁴⁴ AGUILAR, Juan F., La transformación de la Escuela en Colombia. Cuadernos de Reflexión Educativa No.10, Centro de Promoción Ecueménica y Social (CEPECS, Bogotá: 1.991)

⁴⁵ Mesa de Bogotá en la Movilización Social por la Educación, Análisis sobre un Proyecto Alternativo desde Educación, tomado de Paradojas y desafíos en Educación-Itinerario. Editorial Antrophos, Bogotá: 2.007

“Esa lucha de evitar la fusión fue ganando, fue haciendo crecer el grupo en tener una actitud más autónoma, más de gobernarse así mismo, más de decidir por sí mismos y adquiriendo un carácter cada vez más social y no solo un interés personal del maestro o gremial del maestro, sino los intereses de la comunidad lo que se comenzó a debatir en ese año 2002 y 2003. Pero mira, han sucedido cosas que permiten ver que ese proceso de construcción todavía ha sido difícil en todos los colectivos sociales.”

“¿Cuéntanos como en qué consiste ese Consejo pedagógico y, por qué para ti es un espacio tan vital?”

R: El consejo pedagógico es un espacio interesante porque allí se hace una programación donde se cumple cabalmente todo lo que nos van a capacitar, lo que vamos a aprender, lo que vamos a decir y como va funcionando cada proyecto. Es un espacio que de verdad es un compromiso que cada uno tiene con ese espacio. Yo pienso que nuestro PEI ha avanzado es por trabajar en ese espacio.”

El dispositivo del Consejo académico, para las dos jornadas, con su carácter de decidir los asuntos pertinentes al Colegio, cada mes, pasó ya a ser una condición para el ejercicio pedagógico de la gran mayoría de los docentes.

“Si claro, nosotras también lo consideramos y sobre todo que él hizo todo lo posible porque estuvieran las dos jornadas, lo que nunca habíamos podido hacer. Entonces ya se comenzaron a concretar horarios, decirle a los padres de familia que un día al mes los niños iban a salir temprano, o sea se empezaron a hacer acuerdos con eso y, hoy en día, el espacio pedagógico se posicionó. Entonces nos dan unas agendas de lo que va a hacer ese espacio, nos dan una agenda previa, a veces nos dan la oportunidad de decir como que temas queremos tratar en ese espacio y nos traen capacitaciones Vienen los padres de familia también, los alumnos también asisten, (en ocasiones)... y pues yo pienso que ese es el momento en el que todas estamos como al son de cómo van las cosas. Estamos enteradas de todo.”

“el ambiente institucional ahora se rige por cosas como estas: nuestro proyecto educativo es producto de la discusión con los docentes, nuestro ambiente educativo, nuestro manual de convivencia, todo lo que hacemos allá, lo pensamos como una contribución a la construcción de una alternativa a la escuela actual y a la transformación de la vida individual y colectiva, nosotros ya nos dimos cuenta, y lo interesante es que, en conjunto, pues, con sus distintos matices de niveles, inscribimos ya la Institución en ese proceso de cambio y de transformación colectiva e individual, ese es como uno de los hallazgos de nuestro proyecto.”

“Es el derecho a diferir, el derecho a ser diferentes el que nos parece fundamental y todos esos derechos no se decretan hay que conquistarlos a través de la organización y de la lucha, a través de ir creando condiciones materiales, etc.”

➤ Elaboración y sustentación del Proyecto

No basta con pretender cambiar la educación, se requiere reflexionar las prácticas, las formas de enseñanza – aprendizaje que se efectúan en las aulas, cotejar las distintas posturas ideológicas y educativas que “portan” esos docentes, de manera inconsciente o deliberada, rebatir las propuestas iniciales para ajustarlas a esas concepciones y procurar articular el cuerpo de unos planteamientos, dinámicas y relaciones coherentes,

en cuanto a metodología, normatividad, evaluación y la perspectiva relacional, desde una opción diferente de ser maestro y ser escuela.

“P: ¿En que consiste la Comunidad de búsqueda y que tiene que ver la gestión del director, uds. creen que ha incidido?”

R: Claro, porque él nos motivó mucho, empezando por un material que nos dio de unas lecturas en donde, las lecturas, enseñaban a los niños a preguntar, a debatir, entonces más o menos el trabajo es ese.

Es un momento donde al niño se le dan alternativas, se le da la oportunidad de expresar su pensamiento, que él mismo cree su propio pensamiento, lo transforme en preguntas, lo analice, lo especifique y por último lo debata. Más o menos esa es como la esencia de nuestra Comunidad de búsqueda.”

“Esta propuesta de la Comunidad de búsqueda es una propuesta que atraviesa todas las disciplinas, todas las áreas, todos los aspectos físicos, psicológicos, intelectuales de los alumnos. Con los chiquitos pues todavía no leen muy bien y tratan de sacar sus párrafos que los motivan a hacer una pregunta. Nosotras estamos más que todo con cuentos y películas, la Comunidad de búsqueda, entonces, te doy un ejemplo: Pusimos la película de Pinocho y ellos mismos la resumieron, sacaron la moraleja que deja la película para ellos y a través del concepto de la mentira, que esa palabra salió fue de ellos, se empezaron a hacer preguntas por ellos mismos, entonces esas deducciones los llevaron a debatir entre ellos mismos y porque es buena y mala la mentira y entonces algo que les queda a ellos como muy especificado en su mente, y aparte de eso ellos lo vivencian y un resultado final es su dibujo, es lo que ellos puedan escribir de lo que han entendido, de lo que más le ha impactado de la lectura y entonces así estamos viendo que los niños se nos están soltando mucho.”

“Antes uno trabajaba que entendiste de la lectura, lo normal, pero ya en esta parte es que el niño subraye el pedacito que más le gustó. Todos los niños ven diferentes preguntas entonces ahora vamos todos a elegir la pregunta que más nos queremos contestar. O sea todos los niños tienen una facilidad de expresión, una facilidad de que todos participen, se vuelve como un rato agradable para los niños cuando se hace Comunidad de búsqueda.”

“P: ¿El docente le responde las preguntas al niño?”

R: No. Las respuestas quedan como para que el niño después en su casa o en cualquier momento diga bueno yo tengo que averiguar, tengo que investigar, tengo que ir más allá para, como para tener una respuesta de eso, es como dejarle al niño una inquietud...

Y ahora Serafín sacó una cartilla que nos la van a traer, un libro de lectura de la Institución. Se llama “Comunidad de búsqueda”, y ahí están las producciones escriturales de maestros, de niños, está todo. Y cuando hay un receso nos pone una tareita de hacer una lectura, presentemos un ensayo y es como también tener en cuenta el pensamiento de nosotros.”

Elaboraciones conceptuales que se fundamentan en precisiones sobre el tipo de Escuela que desean agenciar, diferenciándola de otros tipos de Escuela.

“...tiene varias características, entre muchas: primero que es embrutecedora, segundo que es basada en la dominación capitalista y por estar basada en la estructura capitalista es extremadamente jerárquica, una estructura competitiva, una estructura violenta. Imagínese, si tenemos ese reconocimiento a esa escuela que ofrece esa sociedad capitalista, ahí comienzan a aparecer muchas posibilidades, y estudiando esas posibilidades nos dimos cuenta que esta escuela que tenemos, en esta sociedad, no desarrolla el pensamiento, no le interesa, más bien

lo prohíbe. El ejemplo más sencillo es de Estanislao Zuleta, al banquero no le interesa gente que piense, sería un problema en el banco, le interesa es gente que sepa contar billetes. Eso lo hemos discutido mucho, pero hemos encontrado muchas cosas más, la escuela capitalista también es hostil al arte, el arte como se basa es en la realidad de los sujetos, en los propios dramas de su vida cotidiana pues es hostil al sistema capitalista y a no ser que sea arte comercial, pues es hostil al arte.”

“Nuestra propuesta es completamente ética, porque es trabajar con las posibilidades de los estudiantes y demás personas, y las posibilidades de construir mundos distintos frente a la sociedad que tenemos, ese es un punto, digamos fuerte. Pero en esa medida y en este mismo sentido, construir mundos posibles es también construir sentido para la vida actual de los sujetos, es decir, debatir entre nosotros la necesidad de afirmar la vida por sí misma y no por asuntos trascendentales, es decir, valorar la vida por lo que ella es en sí misma, por lo que ella vale como un valor en sí y no porque me ofrezcan en el otro mundo premios y castigos, es afirmar la vida como tal, eso lo tenemos y uds. se dan cuenta que eso es completamente nietzscheano, o sea que nosotros estamos bebiendo de muchas fuentes.”

“La discusión que dimos primero, nos llevó a comprender que no habíamos entendido que era esa vaina de los hilos conductores, de las metas de comprensión, había era confusión grandísima. Pero no los señalamos como buenos o malos, nos dimos a la tarea, de nosotros mismos pensar nuestras herramientas, y llegamos a pensar y a conceptualizar de acuerdo a los elementos que íbamos construyendo, nuestros propios hilos de conducción, nuestras propias metas de comprensión, etc.”

Prepararse y fundamentar un proyecto pedagógico alternativo, para tomar distancia del sistema educativo, conlleva tener que enfrentar los embates de los dispositivos de ese sistema para mantenerlo bajo su control, ahora cada vez más tendientes a la homogenización y la estandarización. Por ello los espacios de autonomía tienen que ser ganados, luchados, para establecer la nueva hegemonía pedagógica, en este caso la de la Comunidad de búsqueda.

Esa lucha de evitar la fusión fue ganando, fue haciendo crecer el grupo en tener una actitud más autónoma, más de gobernarse así mismo, más de decidir por sí mismos y adquiriendo un carácter cada vez más social y no solo un interés personal del maestro o gremial del maestro, sino los intereses de la comunidad lo que se comenzó a debatir en ese año 2002 y 2003.”

Este tipo de proyectos evidencia la crítica a la escuela hegemónica, para cada día tomar mayor distancia de ella, iniciando por cuestionar la propia labor docente.

“La escuela puede, aun en las actuales circunstancias, ofrecer reflexión para encontrar muchas posibilidades de vida, y una cosa muy importante es que los sujetos que alimentan la educación le encuentren sentido a su propia lucha, y eso se logra si logran construir nuevamente utopías que le den sentido a la vida de los sujetos que participan.”

“Llegamos, guiados de Zuleta, a entender que el maestro puede ser, por su posición, intimidador del pensamiento. Por sus prácticas, por su acción, sin querer queriendo llega a una posición intimidatoria, entonces nosotros, al reconocernos así, nos planteamos la necesidad de que el maestro asumiera una posición alentadora del pensamiento... todo eso nos hizo proponer lo contrario, o sea, muchas posibilidades de pensamiento, de vida ideal, en buscar en

ese sentido el desarrollo múltiple de la persona, en todas las esferas, como intelectual, afectivamente, expresivamente...”

Proyectos que terminan por construir sus propias posturas éticas y normativas, desde análisis de fondo, para darse sentido y darle significado a su quehacer.

“Nosotros hacemos un reconocimiento clarísimo de la norma, nosotros pensamos que la norma es básica para el desarrollo social de los individuos, ahí trabajamos muy pegaditos a la concepción del psicoanálisis... nosotros distinguimos aquellas normas que son esenciales para el desarrollo de la persona humana, de las que no lo son. Y esas normas esenciales para el desarrollo de la persona humana hay que buscar interiorizarlas, porque son normas sin las cuales la sociedad no es posible, en esta y en todas las culturas, es una norma de carácter universal, y las normas que no son esenciales para el desarrollo de la persona humana hay que criticarlas, hay que tomar una posición crítica.”

“criticamos mucho éticas universalistas como la de Kant, en el sentido de que es una ética de la irresponsabilidad como: “haz lo que debes hacer”, en el sentido categórico de Kant, “haz lo que debes hacer”, no importa lo que pase. Nosotros no estamos de acuerdo con eso, nosotros creemos en una ética de la responsabilidad, es decir, que a los docentes en primer lugar, pero a los niños, a la sociedad; no se trata de proponer cosas no importando lo que pase.”

“En la medida en que podamos construir sujetos con valores suficientemente fuertes para transformar la sociedad, que es lo que le puede dar sentido a su vida, de lo contrario no tendrán más que lo que llamamos nosotros aspiraciones vacías, para nosotros una aspiración vacía es volverse uno hinchado del millonarios o del nacional, o de un reinado de belleza, o de unos corredores de la fórmula 1. Porque la llamamos una aspiración vacía, porque eso no transforma la vida de los individuos... y es una forma de reaccionar contra el vacío, la soledad en que mete al hombre esta sociedad capitalista. Claro otras formas son muy dramáticas ante ese vacío, esa soledad, ante esa angustia que genera la sociedad capitalista, stress le llaman algunos. Pero mucho más que stress es un drama completo, muchos optan por el suicidio, las drogas, el alcohol, se drogan también con el trabajo, el trabajo es una manera de drogarse en esta sociedad para no pensar sobre la situación real de vida que tienen.”

“Nos hemos puesto, en la última etapa, a hacerle seguimiento a los niños que trabajan y encontramos incluso que son los más responsables, y nos parece mucho más digno y dignificador un niño que trabaja, y con esos grados de responsabilidad que adquiere. Una opción mucho más válida a que un niño que está entregado a la mendicidad o entregado a la droga.”

Todo ello replantea la misión de ser maestro, desde una lectura crítica de la generalidad de las prácticas docentes actuales, se propone ubicarse como trabajador realizado, que ama su labor de manera creativa y proyectiva, para sí y para sus pares y sus compañeros de jornadas cotidianas, los estudiantes.

“Nos preguntamos mucho sobre el papel de ser maestros, es otro de los principios que orientan nuestra propuesta y nosotros ahí lo vinculamos con el amor... en últimas si no ama lo que se está tratando de enseñar entonces el maestro lo que termina es transmitiendo fastidio por lo que está tratando de enseñar, porque no lo quiere. Pero ahí encontramos otras relaciones como las que decíamos anteriormente y es que hay muchas maneras de ser maestro: una es ser

vertical, autoritario, o policía del conocimiento, o de la cultura. El otro es consultar las vivencias, los dramas del estudiante y eso es completamente distinto.”

“Valoramos, en nuestro proyecto educativo, altamente el trabajo, tanto el trabajo intelectual como el trabajo, mejor dicho le hacemos una crítica a esa separación entre trabajo intelectual y trabajo manual que hace la sociedad capitalista, y nos damos cuenta de que ese trabajo manual y esa separación que hace la sociedad capitalista lleva al trabajador a un trabajo sin sentido, es otra manera de drogarse, nosotros a eso le valoramos altamente el trabajo y le oponemos un trabajo creador, un trabajo que le permita al hombre realizarse.”

“el maestro es un mediador más, en capacidad de dar un argumento igual al de los demás, está en plano de igualdad para alimentar el debate, por el hecho de plantear esas preguntas que son entorno al conocimiento o alternativas para la acción.”

También transita, este proyecto, por definiciones metodológicas que garanticen la concreción de los ideales y principios, en prácticas específicas que las encarnen y hagan una realidad tangible.

“La Comunidad de Búsqueda son todos estos criterios puestos en acción, en movimiento. Primero, es mantener todos estos criterios como búsqueda permanente, seguirlos enriqueciendo e ir encontrando nuevas posibilidades. Y, en segundo lugar, ya desde el punto de vista del conocimiento ético, es buscar el conocimiento a través de la pregunta, digamos sería una pedagogía la nuestra, basada en la pregunta, la interrogación. Para eso, el texto es muy importante para nosotros, el libro escrito, las lecturas, las narraciones. Pero esos textos los sometemos a la interrogación, es decir, los estudiantes van aprendiendo poco a poco a formularse preguntas abiertas y a distinguir entre las preguntas abiertas y cerradas y a criticar incluso el mismo tipo de preguntas porque los estudiantes ya comienzan a entender que las preguntas que se contestan con si o con no, no sirven, o las preguntas que tienen una respuesta implícita tampoco sirven... entonces la Comunidad de Búsqueda está centrada en primer lugar en la pregunta, entonces cogemos un texto y explicitado el texto, leído el texto, visto el texto, porque puede ser un video o una situación significativa de la vida cotidiana...”

“El maestro no dice si están bien o malas, el estudiante, si ve que la formulación de la pregunta no es tan clara, en el sentido de sugerir un debate, de ser una pregunta abierta con más preguntas, ayuda a aclararla, y después escogemos de todas esas, unas, para armar todo un debate. En el debate vamos construyendo en el estudiante, primero, la necesidad de escuchar al otro, la necesidad de pedir la palabra, y tenemos instrumentos, como el muñeco de la palabra y etc. Pero sobre todo el estudiante va cultivando posibilidades como las siguientes: aprende a preguntar, a pedir razones, aprende a dar razones, aprende muchos modos de razonar, por ejemplo, el modelo hipotético deductivo y eso se comienza a hacer desde el preescolar. Y muy fácil preguntarle al niño, quien lo creyera, por el pensamiento hipotético deductivo. Por ejemplo, al niño se le puede, para meterlo en la onda del pensamiento hipotético deductivo, que desata la lengüita de los chiquitos y, se le puede preguntar, ¿qué pasaría si el mar fuera de chocolate? Y los niños empiezan a soltar una serie de hipótesis, de imaginaciones, la imaginación se suelta, se dispara y ahí se va construyendo.”

“Nuestra Comunidad de Búsqueda tiene otra característica: que va al grano de lo que es la ciencia. La ciencia no es tanto respuestas, son las preguntas que se han construido y que se van construyendo y que van generando debates y conocimiento, podemos decir entonces,

nuestra comunidad de búsqueda va a buscar un espíritu científico profundo, porque está trabajando con él.”

Metodología que afecta los esquemas y procedimientos evaluativos, distanciados de las notas “objetivas”, de las mediciones heterónomas, de las valoraciones pragmáticas y frecuentes, que alejan del sentido del quehacer educativo, a la mayor parte de los sujetos participantes.

“Pero nuestra propuesta, si miramos los procesos de evaluación, tiene que cuestionar los modelos de evaluación verticales, o para decirlo más precisamente, si uno mira los modelos de evaluación desde la gerencia, desde la gestión, desde la eficacia, desde la eficiencia, que es el paradigma imperante. Uno se da cuenta que, una vez iniciado el proceso, y una vez hecho seguimiento al proceso, la evaluación será la etapa en la cual los sujetos involucrados miran si lo planeado sí se logró y que tanto se logró, para hacer los ajustes. Ese es el sentido, si se le puede llamar sentido a eso, a la evaluación implementada desde el punto de vista de la gerencia, y para eso vienen los implementos de medición, (porque esa propuesta tiene la idea de que lo que no es medible no existe, no nos sirve). Nosotros nos paramos, con base en todos estos criterios, en otra manera de hacer la evaluación. Es examinar el sentido que se va construyendo por todos los actores y con base en esos sentidos ir mirando, ir reconstruyendo la miradas que se han hecho, y con base en ese sentido ir mirando las posibilidades, incluso las debilidades que tiene para seguir el proceso de transformación, y esa es una propuesta completa desde la evaluación. Pero mirando las propuestas pedagógicas en nuestro medio, nosotros le decimos claramente desde nuestra comunidad no a los estándares.”

Esa búsqueda de sentido les permite proponer, acorde a discursos renovadores de otras formas de ser sociedad, manifestaciones relacionales más afectivas, equitativas e igualitarias.

“en segundo, lugar el afecto, es que sin pasión no se hace nada, ni siquiera cosas buenas, el afecto juega un papel fundamental en la acción educativa. Entonces tenemos, en primer lugar de los componentes, la parte afectiva de los alumnos, porque por la situación de la sociedad capitalistas, en que coloca a los sectores sociales desposeídos de los medios de producción, las relaciones afectivas son muy incompletas, hay muchos problemas afectivos, de relaciones familiares rotas, conflictividad; y entonces esa carencia tenemos que atacarla desde la escuela.”

“La escuela debe comenzar por crear esa necesidad, el ser humano necesita realizarse en todas sus dimensiones y ha llegado al reconocimiento de que esta sociedad no le permite que él pueda luchar y darle sentido a su vida y luchar por transformar esta sociedad. Es lo único que va a evitar la drogadicción, la prostitución, todos los vicios que tenemos en esta sociedad, en la medida en que podamos construir sujetos con valores suficientemente fuertes para transformar la sociedad.”

“También creemos que la escuela debe ser, en primer lugar, democrática. Nosotros le damos una discusión muy fuerte a la democracia, creemos que hay sociedades, como la colombiana y muchas otras, que se dicen democráticas porque tienen procedimientos electorales y porque hay separación de poderes, y entonces reducen la democracia simplemente a un asunto meramente instrumental, etc., cuando la desigualdad social es tan grande. Una sociedad, mientras exista esa desigualdad tan grande como en la nuestra, no se puede llamar democracia... pero en el plano cultural y en el plano social, además de plantear la lucha por acabar las desigualdades sociales y generar posibilidades también en ese terreno. Y en el caso

de la escuela es construir elementos de juicio críticos para enfrentar eso, nosotros planteamos otro elemento de la democracia como el derecho a la diferencia, y el derecho a la diferencia obliga al reconocimiento del otro, y sobre esa base, entonces se desprende la necesidad de que sí se trata del reconocimiento del otro, es del otro concreto en su situación, no es el ciudadano abstracto, ni es el consumidor, es el sujeto concreto con todos sus dramas”.

Por todo ese cúmulo de construcciones coherentes, con propósitos y espacios comunes, implementadas por sujetos conscientes, deliberativos y colectivos, se termina de inferir, que el ahora Colegio Jackeline se beneficia de una dirección pedagógica sistemática, proyectiva social y políticamente, que parecen disfrutar y acopiarse mucho sus otros actores.

El presente estudio termina por palpar de cerca los niveles de acumulado social y pedagógico, que los diferentes estilos de dirección, lograron sembrar, al momento de retomar los diferentes testimonios, al interior de este Colegio.

4.2.3 Apropriación docente

El transcurso de los años no borró de la memoria de distintos sujetos, en particular de los docentes, las improntas pedagógicas de los estilos y períodos de dirección, más o menos administrativos. Ellos forjaron, en los primeros, esquemas pedagógicos, dilemas, resistencias y, en general, formaron docentes y sujetos pedagógicos, varios de los cuales, aún hacen historia en este Colegio.

Seguir ese proceso, desde una línea cronológica del pasado al presente, permitirá al lector concluir que experiencias sembraron semillas de largo aliento y cuales, fueron, quizá, simple flor de un día. Resaltando que los motivos de aprendizaje y los métodos y circunstancias fueron diferentes, a veces con resultados parecidos, y que obvio los niveles de apropiación nunca son los mismos en todos los participantes.

“Como a los 4 años de yo estar acá en la Institución, tuvimos un altercado fuerte, porque se daba el inicio del preescolar y él, en ningún momento, apoyó esa decisión. Entonces, yo soy técnica en educación preescolar y licenciada en básica primaria, empezamos a hacer un sondeo con la comunidad, porque la comunidad lo pedía. Aquí no había preescolar, entonces hicimos una inscripción y pues la sorpresa fue grandísima cuando reunimos varios niños y yo fui a la Secretaría de Educación, hablé en ese tiempo con la directora que estaba avalando el programa de preescolar, porque hasta ahora iniciaba el preescolar en el sector oficial, recibí mucho apoyo de ella, pero con Enrique si tuvimos muchos altercados porque él decía que no, que él no estaba de acuerdo con que en la institución hubiera preescolar.

P: Pero ¿él nunca dio argumentos para que no hubiese preescolar?

R: El en una ocasión me dijo que eso de traer niños a que estuvieran jugando todo el tiempo, que eso no era educación, entonces me mandaron cartas, vinieron en ese tiempo los supervisores que venían aquí a mirar cuando hay algún problema en la institución, igual yo estaba muy apoyada por Secretaría de Educación. Iniciamos el preescolar.

P: ¿En que año?

R: Eso fue como en el 94, se inició el preescolar y Enrique dijo “bueno, iniciémoslo a ver que pasa” y en abril, recuerdo tanto que en abril me pasaron una carta, diciéndome que yo tenía que coger los niños de primero porque no seguía el preescolar. Fue un problema grande porque los

padres de familia no estuvieron de acuerdo con esa decisión del director, sin embargo estuve trabajando con un grupo de preescolar y uno de primero. Un día trabajaba con preescolar y al otro con primero, no podía decirle a los papás les entrego a los niños, ya no puedo seguir más. Cogí toda esa responsabilidad, fue un año supremamente duro pero tenía el apoyo de los padres de familia y eso fue lo que me dio a seguir trabajando. Así fue como se inició el preescolar aquí, a la mala.”

“Ha habido reacciones colectivas de docentes frente a acciones. Dicen que el sentido de pertenencia hace que se choque, por ejemplo, la Escuela no estaba registrada y habían docentes que querían sus preescolares y el director Enrique no los quería, porque consideraba que esos niños tan pequeños solamente venían a corretear por el patio y a hacer bochinche...se fue a nivel de supervisión, etc. Los preescolares estaban en la mañana, incluso una docente trabajaba un día con preescolar y un día con primero para sostenerlo. Él ni siquiera iba a las reuniones de preescolar, le tocaba a la misma docente.”⁴⁶

“El PEI de nosotros se llamaba recuperación de la identidad nacional. Ese fue un proceso que lo trabajamos más o menos unos 3 años; muy lindo. Lo trabajamos de una manera que sentimos que todas estábamos involucradas en ese proyecto, porque nos daban la oportunidad. Tuvimos un apoyo, creo que Enrique estaba, porque nosotros los docentes tuvimos una capacitación de danzas los viernes, nos daban un espacio de 2 horas. Todos los viernes... Conseguimos una parejita, ya de viejitos y ellos venían a darnos la capacitación los viernes a los docentes. Y de ahí en adelante, lo que se trabajó del PEI fueron las actividades que cada docente proponía, las ferias, los bazares también hacíamos; todo el tiempo estábamos recuperando esa identidad más que todo folclor.”

“A comienzos de año yo recuerdo que ella explicaba muy bien cual era el objetivo del PEI de nosotras; nos presentaba a cada docente y sobre todo que al inicio del año le dábamos a entender al padre de familia los proyectos que se iban a llevar a cabo durante el año, y entonces ella nos presentaba como que ellas son las responsables de este proyecto, van a hacer esto. Nos tocaba preparar una exposición para esta asamblea... En este PEI, estamos más implicados, aunque algunos docentes todavía no se han apersonado de la Comunidad de Búsqueda, no significa que no se esté trabajando ese PEI. El otro también aunque nos capacitaron y todo pero como pasa en todo los maestros tampoco nos dedicamos a cantar o bailar canciones colombianas. Si yo fuera directora no cambiaría el PEI porque esa cambiadera no lleva a ninguna parte. El cambio cada rato no tiene sentido...”

“Ya que nos salvamos de la fusión gracias a Serafín, Entonces nosotros lo apoyamos, nos amparó nos dijo hagámoslo así porque seguro que nada nos va a pasar, metan la cabeza y nosotros con él metimos la cabeza, porque sino lo hubiéramos apoyado no había salido nada... Él susto estuvo hasta 2.004, porque ya no se daría la fusión, los colegios quedan como están. Las profesoras jóvenes deberían luchar por lo que hay. De las 14 yo creo que lucharían todas. Si sacan a Serafín ahí si depende del director, porque si él lo zampa a una al charco, y una no dice nada, si el que llega viene a agachar la cabeza Eso depende del director.

“Agrego que desde que llegamos la Institución ha avanzado, ha crecido. Ahora se ha dado a conocer más la Institución con todo esto del trabajo de Serafín, y de la comunidad, porque hay unión. Si el director no mete la ficha, entonces las cosas en que tiene que estar la Institución pasan desapercibidas.”

⁴⁶ Entrevista grupo docentes, 16 de junio de 2.007

“Me identifico con su pilera, es un buscador, se cuestiona y cuestiona con facilidad, en su búsqueda de aventura en las dificultades, no es egoísta con su saber, comparte, motiva a las personas que lo rodean, es perseverante.”

“Al principio, cuando llegué, yo percibí mucha apatía, la propuesta de Serafín era otra tarea para hacer, y a pesar de la diferencia muy sutilmente nos envolvió con la aventura, a partir de una visión y una misión muy claras, de lo que quiere. Trabaja hombro a hombro con sus compañeros, los demás directivos planean juiciosamente y delegan a otros, los maestros, su ejecución. Parte de las necesidades de la comunidad y proyecta su capacidad de crítica frente a las normas, no lo impone, y aparece muy cercano de la realidad de los niños que tienen que desenvolver socialmente, y desarrollar sus potencialidades, no como simples obreros. Ello me enriquece como madre, como maestra...”

“Los docentes realizan sus escritos durante el receso escolar, desarrollando ensayos, a partir de una guía de base y unas preguntas formuladas por Serafín.”

Y qué niveles de apropiación se vivieron en el período de resistencia, ante la orden ministerial de incorporar inconsulta y obligatoriamente, dos o más instituciones a un solo PEI, una sola dirección, en una sola entidad escolar, sin recabar en las historias, símbolos, representaciones, asociaciones, elaboraciones pedagógicas, etc.

P. ¿Qué recuerdas del momento de la fusión?

R. Pues fue algo como muy preocupante, porque nosotros no sabíamos como íbamos a quedar, uno por comentario de otras compañeras, no de la Institución sino de otra parte, uno se enteraba de que no, eso es un desorden, eso es trabajo, nadie se pone de acuerdo, quién sabe a donde nos van a mandar

P. ¿tenían ustedes claridad de lo que se trataba en cuanto a las acciones que él iba a hacer, de qué se trataba, de cuál era la política de SED, pero además cuáles eran los intereses también en este caso de quien estaba gestionando, liderando esta posición?

R: Serafín siempre ha sido como muy constante en lo que él se propone y por eso es que se ven resultados, entonces... nada lo hace retroceder y él nos decía, y nos vamos a exponer a esto, a mi me van a echar vainas, y en el Cadel me van a llamar la atención, yo sigo con mi posición, o sea como que la posición tan firme de él y tan seria hace que uno no desconfíe, ni de pronto el temor de que lo saquen o qué, no, siempre nos ha dado convicción. Y la fundamentación que él dio en SED nos la mostró, nos dijo: mire yo, o sea, él todo el tiempo nos ha tenido enterados de todo, entonces a uno le da como más tranquilidad.

P: ¿Pero igual si se hubiese fusionado, él podía seguir en el trabajo con los docentes, con la comunidad?

R: Ahí si no podría decirte, porque si a él lo hubieran mandado a otra institución de pronto estaría haciendo un buen trabajo. Lo que pasa es que esta Institución, como es tan pequeña, se presta como para hacer un buen trabajo en esta comunidad. Ahora estamos muy contentos porque mira que todo el interés que él ha puesto en los consejos pedagógicos para que trabajemos el PEI. Ahora está demostrado en la feria pedagógica que se hizo, ayer nos comentaba que vamos entre los primero puestos, los niños se han apropiado mucho del PEI.”

Con todas las bondades del Proyecto pedagógico vigente, los docentes siguen recordando ganancias de direcciones anteriores, y las capitalizan a favor del presente y del futuro del Colegio Jackeline.

“Pero en general uno es autónomo en su clase, no le imponen método, como tiene que hacer uno con los muchachos, sin pasar se de las reglas que le dan acá. Esas reglas se dan entre todos. Se tiene en cuenta lo que manda SED, se tiene en cuenta lo que piensan los maestros, la opinión del director. Ahora los niños con el Consejo directivo participan en las normas, ahora sí, desde el 94 para acá. Agrego que estamos tan felices, estamos tan satisfechas que ni siquiera se nos ha pasado por la mente pedir un traslado, porque estamos rico acá, desde que llegamos hasta la fecha. De todas formas tiene que haber un líder para poder implementar todo. La comunidad de aquí es muy asequible a lo que... para ellos la imagen del director es importantísima, lo que el director y el resto... ellos apoyan, incluyendo los maestros, (testimonio de docente actual).”

“La no fusión es fundamental para que la Jackeline siga luchando por sus ideales. Fusionarse sería adquirir una serie de rutinas de Villa Rica y el Socorro, con situaciones complicadas de estudiantes, (con respecto a niveles de violencia), la Jackeline tiene un reconocimiento tanto a nivel académico como convivencial, los problemas entre los muchachos son superficiales. Los compañeros afrontaron el momento de la no fusión. Si se diera la fusión, la Institución pequeña va a ser absorbida por la gran institución a la que se va a fusionar. No tendríamos esa caracterización, esa identidad.

¿Los profesores mantendrían la no fusión, cuando salga Serafín? ¡HUYYY!

Yo lucharía por la no fusión, otros compañeros solo mientras está Serafín como director. No contaría con muchos aliados, los tendría que convencer. La persona que llegue sería como un Sunami que arrasaría con todo.”

“P: ¿Son más los maestros que están metidos en este cuento que los que no?

R: yo creo que ya nos estamos metiendo todos.

P: ¿Para finalizar que quisieras agregar?

R: Que ojalá este ejemplo de Institución que estamos dando a conocer a los demás colegios nos sirva a todos por el bien de nuestros chicos.”

Incluso hasta los mismos padres de familia y lo-as niño-as, reflejan niveles de apropiación, de aceptación o rechazo, en las diferentes direcciones, destacándose una variable prolongada de aceptación y cercanía institucional notoria.

“Uno nunca ve aquí que los padres de familia lleguen a decir no me gusta, o estoy en desacuerdo. No ponen la Institución en un ambiente incómodo. No, desde que yo estoy aquí, (1.992) los padres de familia de esta comunidad siempre han manifestado el cariño y la responsabilidad. Siempre nos han dicho es que la Jackeline es una institución buena, allí los niños si aprenden, allá si motivan a los niños.”

“P: ¿A uds. no les preocupó que, al no haber la fusión, los niños de quinto se quedaban como sin saber a donde continuar?

R: No. Aquí siempre se han tenido y se han preocupado por los convenios, de donde sale el niño de quinto, a donde va. Todos los directores han estado muy pendientes de eso. Serafín fue el que también hizo el convenio con la Nicolás Esguerra, porque aquí había ya convenio con el INEM, con el Francisco Miranda y con Villa rica, creo, y ahora hay con la OEA. Serafín en ese sentido se preocupa mucho porque ningún chico quede por fuera.”

Hasta se reflejan mayores apropiaciones del proyecto pedagógico en algunos estudiantes, que en otros estamentos.

“Estas lecturas se vienen trabajando con los niños en las diferentes materias y todo esto fue lo que se pudo recopilar, tan es así, que fueron los mismos niños fueron los que fueron a exponer el trabajo, entonces vemos que ya hay niños que de verdad se están metiendo en el cuento, su manera de pensar es muy diferente a otro muchachos, están como todo el mundo metido en el cuento y les ha gustado a los niños, les gusta que saquemos un espacio para hacer la Comunidad de búsqueda.”

“Ese compromiso social de Serafín se proyecta en los estudiantes, que están ya acostumbrados a darse a conocer en el colegio a donde llegan, ya sea el INEM o el Nicolás Esguerra.”

“Si soy sincera, en decirle que no todos los docentes hemos venido con esa constancia este PEI. Ahora ha sido como un llamado de atención que de verdad ha dado muy buenos resultados y si esto de los trabajos y el estar representando a la Localidad, a la Institución, al sector oficial, como que nos está motivando mucho a ponerle empeño en este trabajo. El proceso que hemos visto con Serafín es un proceso muy serio, y la verdad es que no nos gustaría bueno se acabó esto y empecemos esto, como que no estamos preparadas para eso porque yo siento que nosotros hasta ahora estamos dejándonos llevar por este proyecto en el que todas estuvimos de acuerdo, estamos es trabajando un mismo eje...”

“Eso lo logra desde la familiaridad y la confianza, por el reconocimiento de los procesos de los chicos en el nivel de desarrollo, ellos se desarrollan de una manera muy natural, muy cálida, no se miden por la calidad de libros ni de tareas. Es un proceso con más libertad, no de llenar y llenar de conocimientos y tareas y tareas.”

Aquí termina esta siembra de recuerdos, añoranzas y esperanzas pedagógicas, en el seno de una institución oficial, al sur occidente del Distrito Capital, que con valor afronta mirar su pasado para mejorar el sentido y el quehacer de su presente, y encarar y promover un futuro pedagógico, para sus docentes, estudiantes y padres de familia, que se proyecte a Bogotá y el país, desde una mirada cultural y política alternativa.

III. CONCLUSIONES

Los planteamientos relevantes, hechos en el esfuerzo interpretativo y analítico, sobre la recuperación de la memoria educativa y pedagógica donde gravita el uso y/o abuso del poder en la escuela, y la relación entre escuela comunidad territorio, en dos Instituciones Educativas, (una en la localidad urbana de Kennedy y la otra en la parte rural de Ciudad Bolívar); los aportes metodológicos que pudimos haber hecho en la realización de este tipo de proceso investigativo como equipo de docentes e investigadores; los aportes conceptuales que pudieron derivarse a las categorías de memoria educativa y pedagógica; y los posibles usos pedagógicos tanto del proceso de investigación como de sus resultados, que podemos recomendar para la escuela y la educación distrital, forman parte de las lecciones aprendidas como equipo, y las cuales enunciamos en las siguientes conclusiones.

Presentaremos estas conclusiones en forma de poliedro; es decir un texto con muchas caras y aristas, para que la escuela no continúe enseñando cómo cazar dragones, en el tejido de majestuosos brocados del territorio.

1. CARA UNO

La experiencia de escribir ha sido sumamente significativa para socializar los hallazgos que obtuvimos a través de nuestra capacidad de reflexión, síntesis, sistematización y categorización, en nuestro doble papel, (el ser maestros y el ser investigadores), a lo largo de esta aventura del significante.

1.1 Relación escuela – comunidad – territorio

A lo largo de esta investigación pudimos hallar las capacidades que la escuela tiene de ofrecer opciones alternativas a las exigencias de la vida social, en sus dimensiones económicas, política – social y cultural, atendiendo a lo que pasa con y en las comunidades, en sus distintos niveles – veredal, barrial, local, ciudadano, nacional y universal- lo que supone estar atentos a los problemas de la vida hoy, en el territorio. De esta manera la escuela y el maestro, atravesados por el poder y relacionados con unas políticas educativas, aparecen como lazo de unión entre generaciones, como uno de los hilos que conecta al mundo con la sociedad, sus prácticas y valores.

¿Cuáles son los problemas de la vida hoy?

Sí, los problemas de la vida son los problemas del desarrollo del ser humano, son problemas de orden material y espiritual, dos dimensiones inseparables de nuestro ser. En los problemas del desarrollo están la alimentación y la salud, pero también la potenciación de todas las facultades intelectuales y de la sensibilidad. Estos problemas nos exigen entrar en relación con los componentes del territorio: la naturaleza y los demás seres humanos. Y nos conduce a estos interrogantes:

¿Lo que hasta ahora ha escogido la educación como contenido de enseñanza, si cumple cabalmente esa tarea de contribuir a la formación integral del desarrollo humano? ¿Para qué debe servir la escuela hoy? ¿Podemos decir que aún existe un estado feudal del conocimiento? ¿Cómo utiliza esta Escuela el conocimiento que tienen los sujetos de su territorio?

Lo anterior nos permite plantear que a pesar, y en contra de la crisis por la que atraviesa la escuela, existe unas oportunidades y potencialidades de “poder para” resistir el “poder sobre” el territorio. Estas traen aparejadas consecuencias positivas para la formación, por cuanto la escuela se convierte en un mojón potencial de empoderamiento que puede interpelar dura y sistemáticamente los otros sistemas educativos existentes en los diversos mundos del territorio: los medios de comunicación masivos, el hogar, los lugares, las galladas.

Así, la escuela se convierte en un espacio de elaboración y sistematización de la información, y abre el paso a la creación y a la sensibilidad. Impidiendo que nuestra escuela se siga moviendo en el seno de abstracciones que separan a nuestras comunidades de los contextos en los que actúan, produciendo con ello un efecto nocivo sobre la población que por ella pasa: la separa de su tierra. Esta problemática la pueden revertir propuestas alternativas de lecturas y escrituras del territorio, pues estas dos potencialidades intelectuales son el primer paso en la transformación de un sujeto (docente-estudiante) operador de información, en un sujeto intelectual, capaz de asumir con criterio la elaboración del conocimiento para ampliar comprensiones, aprender a leer y escribir su entorno de distintas maneras, críticamente, e incidir en él.

Un esfuerzo así, por brindar y utilizar herramientas conceptuales de orden superior, tiene un efecto directo en la pedagogía escolar, pero además dignifica el rol de la escuela como elemento de cohesión y agenciamientos social.

1.2 El territorio como marco de la investigación

Acercarnos a indagar en estos territorios nos permitió contrastar entre el mundo urbano - rural y la complejidad de estas relaciones culturales en las comunidades de frontera marginal, en Bogotá, en el contexto de la escuela.

A tenor de lo expuesto, planteamos la cuestión de la pertinencia de utilizar la categoría territorio, más allá de lo simplemente operativo, como marco de la investigación. Es importante hacer una serie de apreciaciones respecto de esta categoría, para delimitar el marco en que nos movimos.

En primer lugar, entender que el territorio contempla diferentes dimensiones: relaciones individuales y colectivas, en lo social, productivo y simbólico. En segundo lugar, que el territorio se está reinterpretando y redefiniendo en un proceso de construcción permanente, de acuerdo con las condiciones ambientales, culturales, históricas, sociales y políticas, en las que estén inmersos los grupos humanos.

Aproximarnos al territorio, con estas comprensiones que nos involucran, nos visibilizan como parte de ese sistema de relaciones, (lo cual se nutre con elementos inherentes a lo humano como los afectos, las vivencias, las relaciones de poder, imaginarios sobre la institucionalidad y la tradición), nos obliga a cuestionar nuestro papel y nuestra capacidad de incidir sobre esa realidad territorial, abordando así las problemáticas y potencialidades de las relaciones entre los actores educativos, así como entre éstos y su contexto geográfico, mediato e inmediato.

La suma de territorio y escuela ha de verse como una relación de incidencia mutua. Así tuvimos que fijarnos en i) las implicaciones mutuas del territorio en los hechos socioculturales de la escuela y viceversa; ii) unos actores internos (los actores directamente implicados en el sistema educativo escolar) aislados del resto de actores de las comunidades, por medio de plantas físicas, desde donde se establece una dinámica de relaciones entre internos y la Institución misma; iii) la realización de una cultura escolar, con la consiguiente pérdida del mundo personal y cotidiano y, iv) una

administración formal - ritual- del tiempo y el espacio, en las actividades que se tengan o se puedan realizar, todo esto devela una concepción todavía feudal de la escuela.

Nada parece tan enigmático e inaccesible como el hecho de las relaciones de poder que se establecen y que, parece paradójico, la escuela sea un mojón (señal permanente) de empoderamiento. ¿Se da, en el lenguaje común, una noción más cotidiana que la relación de poder? ¿Por qué una evidencia semejante se ha arropado con tanto misterio?

➤ **En la IED Mochuelo Bajo**

El empoderamiento, visto como una categoría referida a la compleja dinámica de la constitución del sujeto social y al despliegue de las múltiples posibilidades en el marco del territorio rural, con situaciones desfavorables en el deterioro ambiental, que obstaculiza el desarrollo comunitario. Esto, en la pluralidad de formas de ejercicio de “poder para” resistir al “poder sobre” el territorio. De esta pluralidad no se libra del todo ninguno de los pobladores, máxime cuando esa residencia es permanente, duradera.

Pudimos ubicar dos grandes momentos en el devenir de esta relación: escuela – comunidad – territorio, atravesada por procesos de empoderamiento:

El primero: La escuela mojón de empoderamiento

Iría desde el inicio de la escuela (1953?), una escuela de puertas abiertas, donde el poder liderado por los docentes, impuso un sistema educativo similar al de la familia, por ende la influencia de la escuela era muy importante en sus efectos de empoderamiento comunitario. La escuela mojón feudal de empoderamiento.

El Segundo: “La desgracia es más tangible, quizá porque de ella nace el desdoblamiento en objeto y sujeto. Por eso se fija tanto en el recuerdo. Lo que pasa es que la felicidad es solamente de uno y en cambio la desgracia parecería de todos.” – Cortazar. Rayuela-

Un segundo momento, a partir de la visible afectación, a toda la comunidad, del territorio con el derrumbe del RSDJ (1997). La catástrofe, la desgracia une los lazos comunitarios.

➤ **En la IED Jackeline**

El uso y/o abuso del poder, escuela y territorio

Partimos de algunas premisas para abordar los hallazgos en esta otra institución: apreciar como la administración es el corazón de la estaticidad; porque representa una concreción autoritaria del intelectual general, el punto de fusión entre saber y mando,

imagen invertida de la cooperación. Aquí indicamos las huellas un tanto inéditas, sobre el advenimiento de la estatización del intelecto, o principio de legitimación del poder absoluto, en el traspaso del intelecto, de su carácter público, en la administración del estado.

Por una parte el funcionario director se afirma como una esfera pública dependiente, permitiendo el paso de su propio poder al poder absoluto de la administración de la escuela. Por otra, el intelectual se afirma como una esfera pública autónoma, evitando entonces el traspaso de su propio poder al poder absoluto de la administración, rompiendo el lazo que une la escuela a la producción de mercancía y al trabajo asalariado. Esta ruptura se puede manifestar también, constituyendo una esfera pública no estatal, de una comunidad organizada y por ende con voluntad de participación directa que tenga como bisagra propia al intelectual orgánico.

Al rastrear este aspecto en el Colegio Jackeline, pudimos observar dos grandes momentos en el ejercicio del poder de sus directores-as.

Primero: El intelectual público estatolatra

De los testimonios acerca del periodo entre 1980 y el 2001, lo que caracteriza, por lo general, el ejercicio de poder es un liderazgo que se puede caracterizar en el marco de la estatolatría, moviéndose entre el autoritarismo y la democracia formal. “Se da el nombre de "estatolatría" a una determinada actitud respecto del "gobierno de los funcionarios" o sociedad política, que, en el lenguaje común se entiende como la totalidad del Estado.”(Gramsci, 1999,315).

Segundo: El estatismo y el intelectual público orgánico

De la categorización de la información recabada y su posterior análisis pudimos encontrar que, en los 27 años de escuela, se evidencian, estos otros dos tipos de liderazgo.

Entiéndase estatismo “como tendencia política partidaria de la supremacía e intervención del Estado en todas las actividades del país”. Diccionario de la lengua española, Espasa-Calpe S.A., Madrid: 2.005. En esta categoría podemos ubicar el trabajo de la directora Sheila, (1.998 a 1.999), quien decide ejercer su labor pedagógica directiva, en el marco de un estado social de derecho, definido por la C. P., en su artículo 68, en términos de que “las comunidades educativas participarán en las decisiones de las instituciones escolares”, por ello asume decisiones colegiadas, respeta espacios de autonomía de los docentes, y promueve interacciones subjetivas armónicas y de sentido grupal, tras la autonomía institucional.

A partir de la llegada del director Serafín a la escuela, se percibe otro periodo, (2002 - 2007), marcado por un liderazgo más democrático, que genera autogobierno, lo que no implica evitar las necesarias tensiones intra e intersubjetivas propias de la cultura escolar en este contexto histórico. Es decir, que en cada decisión que se tome no se obvia el inevitable dilema ético que se presenta: el diálogo instaurador de la democracia

legítima, la que es entendida como una instancia racional y afectiva, en la que se reconoce, creando y recreando, la dimensión humana de todo-as lo-as actores, en las relaciones intersubjetivas.

2. CARA DOS

La cartografía social como teoría y metodología de la investigación social cualitativa, como elemento develador de la recuperación de la memoria educativa y pedagógica, es un aporte a nuestro modo de ver.

La consulta y consenso sobre el objeto de estudio de memoria de interés para la colectividad educativa, de donde se construyó la pregunta directriz, que los fenómenos que sucedan en el territorio se estudian a través de la historia local: calendarios, mapas, (cartografía social), testimonios, observaciones directas.

Cartografía social, se define como una metodología de trabajo en grupo que permite la representación gráfica inmediata, significativa y ordenada, además establece correlaciones y comparaciones entre los diferentes fenómenos que se dan en el espacio- tiempo del territorio, a partir de los registros de conversaciones exploratorias en las que el territorio interviene activamente, a través del uso de los sentidos, las razones y las intuiciones como resultado del reconocimiento del mismo.

Mediante conversatorios, acercamientos, consultas, revisión de documentos y otras ayudas que permitan un acercamiento acerca del lugar, las relaciones y las condiciones de vida de quienes habitan, asisten, frecuentan y conocen la Institución, la zona, barrio y localidad, todas las cuales se plasman en el mapa del territorio que se va a reconstruir.

Igualmente se recogerán algunos testimonios de actores-as claves, dando relevancia a la historia oral, para retomar la experiencia directa de las personas, en el contexto de la Educación Popular, valorando las diferentes voces, en especial aquellas que poco o nada han sido escuchadas y mucho menos tenidas en cuenta, para la toma de decisiones.

Esto implica un análisis colectivo de la historia local del tema a indagar.

El tiempo de cubrimiento depende básicamente de la memoria colectiva y de la información secundaria que se consiga. Logrando un balance de los cambios que se presentaron, se están presentando o pueden presentarse, a causa, por ejemplo, de los procesos productivos, las relaciones de poder (uso y/o abuso), la movilidad poblacional, los cambios en el paisaje o el uso de los recursos naturales.

Los calendarios vistos como registros gráficos o escritos a través de los cuales se pueden establecer los lugares, los momentos y las épocas para la realización de las actividades cotidianas o rituales, sociales, productivos o simbólicas, determinando quién, cómo, cuándo y dónde son realizadas dichas actividades.

Los mapas entendidos como testimonios tejidos a punta de signos y símbolos, que en conjunto, constituyen una visión del mundo específica, es decir una política geográfica. Se pueden obtener:

- Mapas locales (cartografía de campesinos y pobladores urbanos)
- Cartografía ancestral (los primeros o antiguos habitantes)
- Mapas de diversos actores sociales
- Cartografía crítica; los lugares, los no lugares
- Mapas temáticos: como un insumo y un dispositivo de organización colectiva del conocimiento aplicable a los procesos de observación que se lleven a cabo dentro de la perspectiva de acción social investigativa.

Las principales implicaciones de la Cartografía social local participativa son: Nuevos conceptos de territorio; Identidades en torno al territorio; Derechos territoriales; Territorialidad (uso de tierra, organización en el espacio y sentido de lugar); y Nuevas concepciones del manejo espacial nacional. Ello representa concepciones de mundo; ocupación, uso, manejo, posesión, conocimientos locales, prácticas culturales, los derechos, entre otros, de manera integral e históricamente; como una visión estratégica para:

- Manejo territorial
- Reclamos territoriales (demarcaciones, reconocimiento legal)
- Manejo de conflictos
- Mapear desigualdades
- Sensibilizar otros actores sociales
- Espacializar los conocimientos locales

En el caso de la cartografía temática, el saber emana de los actores, y está atravesado por la noción de la práctica y la vivencia cotidiana, y la concepción de la práctica y simbólica sobre lo público y su capacidad de incidir en el ejercicio político, cuya dinámica configura los procesos de territorialización.

La visualización del territorio se hace posible por medio de la cartografía social y temática, que permite orientar el pensamiento y las observaciones y generar conocimiento colectivo. Ubica el papel de los actores como sujetos transformadores, visibiliza lo micro, el mundo de las relaciones cotidianas del territorio observado. Son herramientas que permiten ganar consciencia de la realidad, las propuestas, las afinidades y objeciones de los colectivos observados, para consolidar lecturas y visiones sobre el espacio y tiempo, para generar compromisos hacia el futuro y la sostenibilidad de los mismos.

La cartografía debe responder a una intencionalidad, exige una concertación previa que permita definir el sentido o énfasis del mapa diagnóstico-caracterización general, profundizándose en algunas de las dimensiones del territorio: en este caso categorías de análisis ubicadas.

El Mapa es una representación abstracta, geométrica plana (por lo general), esquematizada (simplificada) y convencional de la realidad, (toda o parte de la

superficie terrestre), en la forma de puntos, líneas y áreas que se definen por su localización (posición en un sistema de coordenadas, o geo-referenciación) y por un conjunto de atributos diversos. Se representa en una amplia variedad de recursos visuales: tamaño, color, textura, orientación, forma y patrón. El mapa es una herramienta de comunicación que estimula a comprender el mundo desde una perspectiva espacial. No es simplemente para localizar lugares y regiones e identificar y representar características específicas, sino también para representar, reconocer y visualizar patrones de distribución, identificar y conceptualizar relaciones entre los diferentes fenómenos que se representan.

Muestra la Vinculación directa con realidades sociales determinantes: El entorno, el desplazamiento, la curiosidad y la simple observación llevan a los actores y los observadores a reconocer, identificar y conectar las mutuas afectaciones escuela – sociedad, como factor siempre presente tanto en los recorridos como en las aulas, las instituciones, los proyectos de vida personal e institucional, los procesos escolares, etc., cualquiera que sea la perspectiva pedagógica desde la cual intervengan los sujetos educativos, llámense maestros, estudiantes, padres de familia o comunidades.

En la construcción de estos mapas el objetivo principal está centrado en conocer la dinámica general del espacio educativo en la localidad y su relación con el fenómeno observado. “Las virtudes de esta metodología resultan comprensibles desde la semiótica: Hacer mapas colectivamente provoca que el territorio, componente primario, implícito inconsciente de la vida social, pueda ser nombrado, verbalizado y comunicado a nivel figurativo, semántico y simbólico y los procesos de enunciación son procesos de constitución de sujetos; el sujeto se enseña en la retórica convencional: no enuncia, repite, porque la retórica se usa para convencer no para descifrar; la cartografía produce un discurso inédito al establecer una nueva manera de vincular unas cosas con otras; esta versión inédita de la realidad genera una nueva sintaxis, la sintaxis del territorio como escritura para descifrar, como texto que hay que saber leer, lectura que exige usar un lenguaje que nos descifra, que nos conforma” (Fundación la Minga).

3. CARA TRES

Aportes conceptuales del equipo a las categorías de memoria educativa y memoria pedagógica, como categorías centrales de este proyecto:

La memoria y el olvido son poderosos: la memoria ha constituido un hito importante en la lucha por el poder conducido por las fuerzas sociales. Por eso, apoderarse tanto de la memoria como del olvido es una necesidad histórica de cualquier colectividad. Tomar plena conciencia de lo que otrora fue vivido espontáneo y sobre todo inconscientemente, lo que significa tener al menos en cuenta tres aspectos:

Cuando asumimos con poca crítica lo que se nos impone, aquello que está de moda, puede barrer con la posibilidad de una valoración más realista y analítica de aquello que hubo de innovador, de autónomo, de desafiante. Entonces hay que explicar nuestros

conflictos y entender y visualizar las formas de convivencia que marcaron la diferencia con relación a los otros, en medio de ellos (prácticas, discursos de convivencia y solidaridad, de entendimiento social). Todo ello genera el tejido social.

Las nuevas historias de las ciencias, de las imágenes, de las mentalidades, de las creencias, de la producción y consumos culturales, tanto como la del cuerpo deben estar muy atentas a las prácticas de copia, préstamo, transmisión de reducción y de traducción cultural. ¿Qué es lo similar y lo compartido con otros? ¿Cuáles son y eran las nociones comunes – espontáneas, conscientes e inconscientes - que los sujetos de la comunidad educativa han tenido y tienen sobre sí mismos y sus relaciones, sobre sus saberes, sobre los sentidos de lo público?

Comparamos muy poco nuestras historias, y sobre todo no las interrelacionamos ni contextualizamos. Estos olvidos son significativos, permiten ver las múltiples identidades hechas de complejas tramas, de pertinencias y lealtades, y de asimilaciones y resistencias. Esto es un desafío tanto epistémico como político.

3.1 Individuo y sociedad

Mirar prácticas de convivencia, esferas de solidaridad, mirar de cerca las trayectorias históricas educativas y pedagógicas para descubrir prácticas de autonomía y libertad de los individuos guiados por los deseos de lograr reconocimiento y espacios personales en sociedad. El objeto de la historia son las racionalidades y las estrategias que ponen en marcha los sujetos concretos para que nos den una representación más encarnada, más humana, más inteligible de quienes vivieron en el inicio y viven la continuidad los micro relatos, descubrir el destiempo y las identidades creadas en su momento, tanto como sus posibilidades creadoras, sin perder de vista el contexto amplio y los procesos conexos.

¿Una o varias memorias? Los procesos de almacenamiento y recuperación en nuestra memoria son, por supuesto, procesos complejos. En este sentido cabe preguntarse si existe un solo almacén de memoria o varios almacenes. La forma más inmediata de contestar esta pregunta es apelar a nuestra intuición.

Evidentemente existen algunos elementos que están almacenados desde hace largo tiempo y que más o menos fácilmente son asequibles a nuestra conciencia, otros en cambio ocurrieron hace tan poco tiempo que al parecer funcionan como una especie de presente aunque en realidad pertenecen al pasado. Nos parece, en fin que existen diferentes memorias implicadas en la retención del número de un expediente que debemos buscar en un archivo y en la implicada cuando respondemos a la pregunta: ¿qué hizo usted el primer día que asistió a la universidad? Intuitivamente nos parece que ellas difieren en su duración, algunos eventos se guardan por mucho tiempo, en cambio otros tienen una duración limitada- en el grado de precisión con el que podemos evocar los distintos eventos algunos aparecen claramente en nuestra conciencia mientras que otros son borrosos, fluctuantes y requieren de un largo trabajo de reconstrucción. Pueden diferir además, por ejemplo, en la forma en que logramos el

almacenamiento del material y en la forma en que lo recuperamos. Ya en el siglo XIX W. James, J. Mill, J. S. Mill y W. Wundt plantearon que la memoria poseía dos componentes diferentes, es decir, esbozaron teóricamente lo que se conoce hoy con el nombre de "teoría dicotómica de la memoria" que en esencia plantea que existen dos formas de memoria: una primaria o de corta duración y una secundaria de larga duración.

Para el maestro de historiadores cubanos, el profesor Juan Martín Leiseca, la historia es el hombre, y su fin es presentar a los hombres actuales el relato y consecuencias de los hechos del pasado, para que por el estudio y comparación de esos hechos encuentren enseñanza y guía en su labor del porvenir.

La indagación de la historia, (recuperación de la memoria educativa y pedagógica) hace posible varios métodos e intenciones que se articulan y complementan. Para la presente indagación se tuvo en cuenta lo cronológico y lo geográfico. La Cronología nos permite el conocimiento del desarrollo de los hechos por orden sucesivo de fechas y facilita la interpretación histórica. La geografía, nos revela el escenario físico donde se desenvuelven las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales.

Es que en el fondo, el problema escolar y educativo, forma parte del problema y de la solución de las necesidades de desarrollo local y comunitario, hoy prioritarios para muchas comunidades locales. Por ello, la puesta en marcha de procesos de recuperación de la memoria educativa y pedagógica, coadyuva a elevar a su vez los procesos de mejora de las condiciones educativas y pedagógicas y por ende de la vida de una determinada población, sobre la base de que estos procesos sólo se pueden activar a través de la participación consciente de la población, del reforzamiento de sus organizaciones sociales, líderes, grupos, asociaciones y personas, confirmando la viabilidad de la ingerencia educativa en la historia presente.

Justo porque ellos refieren a procesos de largo plazo, hay que ponerlos en marcha, ya que en ellos hay que invertir seriamente, tanto en compromisos humanos, (políticos y sociales), por ende, en recursos materiales que le otorguen mayor importancia a la historia actuante, basada en la memoria pedagógica educativa, en respaldo a los estilos de vida digna, que las presentes y futuras generaciones se merecen.

“Si se pudiera romper y tirar el pasado como el borrador de una carta o de un libro. Pero ahí queda siempre, manchando la copia en limpio, y yo creo que eso es el verdadero futuro”. Cortázar, Julio. “Cartas de mamá”. “...admitir que el olvido y la memoria son glándulas tan endocrinas como la apófisis y la tiroides, reguladoras libidinales que decretan vastas zonas crepusculares y aristas brillantísimas para que la vida de todos los días no se rompa demasiado la cresta...” Cortázar, Julio. “El Libro de Manuel”

Las anteriores citas nos sirven para expresar que no se trata de reconocer el pasado como hechos desconectados, fragmentados, sin la menor articulación con los contextos y dinámicas de determinada época, territorio y sus mundos, para este caso el mundo de la escuela. Se trata de rescatar un pasado que ilumine el presente, relativizándolo, que

nos permita tomar distancia de la inmediatez que se está viviendo, contribuyendo así a emerger en un presente con fondo con piso y horizonte.

3.2 Memoria educativa. Relacionar la imbricación de la dimensión curricular, financiera, administrativa y pedagógica.

Entendemos que la educación es un proceso social, en el cual hombres y mujeres comprenden y transforman su mundo y a la vez comparten e interiorizan valores, principios y formas de comprender la realidad. En esta perspectiva, la Escuela debería ser una dinámica de intercambio de experiencias, de sistematización de la práctica social y de construcción de propuestas y herramientas para resolver, desde los sujetos populares (campesinos, trabajadores urbanos, afro descendientes, pobladores), los problemas de la vida en el territorio y construir una nueva forma de vida, donde esté al centro la dignidad, el bienestar y el bien ser de las personas. La escuela como proceso mediador pretende, asimismo, empujar un nuevo modelo de organización social, de desarrollo comunitario.

Por ello, los postulados de la pedagogía crítica social son pertinentes para comprender, analizar crítica, reflexiva y propositivamente el fenómeno educativo de las instituciones que se abordaron. Entre otros son referentes:

Paulo Freire: "la educación verdadera es praxis, reflexión del hombre sobre el mundo para transformarlo" (Brasil); F. Mayor: "la educación ha de preparar para el ejercicio de los derechos y las responsabilidades del hombre libre, favoreciendo el predominio cívico y el sentimiento y el sentido de solidaridad sobre el egoísmo individual y colectivo puesto que la educación es el instrumento por excelencia de la democracia..." (España); A. Salazar Bondy: "la educación se justifica en cuanto prepara para la libertad y la autonomía de las personas; es decir, el maestro o prepara la libertad y la autonomía a sus alumnos o simplemente desarrolla un contra sentido educacional" (Perú).⁴⁷

Según el condensado conceptual de Sinapsis, la "Pedagogía Crítica es un movimiento que nace en contra de los sistemas autoritarios que busca desde la escuela, comprender y transformar el contexto inmediato y global en pro de cambios estructurales y garantizar el cumplimiento de responsabilidades... la Pedagogía Social es el acompañamiento de los intereses de las comunidades en continua interacción y aprendiendo del contexto para la construcción de una nueva sociedad".⁴⁸

Así pues, se afirma que la pedagogía crítica no propone una investigación *acerca* de la educación, sino *en* y *para* la educación. Por ello, la pedagogía crítica supone el compromiso indeclinable de docentes, investigadores, estudiantes, padres de familia, administradores, etc., de analizar críticamente sus respectivas funciones sociales y situaciones personales, (las relacionadas con la educación), para mejorarlas substancialmente. Entendida así la pedagogía crítica resulta eminentemente participativa.

⁴⁷ <http://www.monografias.com/trabajos13/artinues/artinues.shtml>

⁴⁸ Sinapsis Pedagógica por el Territorio Sur: 2.005. P 45

3.3 Memoria pedagógica: Relación enseñanza aprendizaje, educador educando.

Hay que distinguir que la pedagogía es la ciencia que estudia la educación, mientras que la didáctica es la ciencia o conjunto de técnicas que facilitan el aprendizaje. La forma básica de trabajo todavía en la escuela sigue siendo la instrucción en la clase.

Cuando lo que está en pugna es la lucha por la vida en un territorio, por parte de una colectividad, y en ello se compromete la escuela, como la que más, y las organizaciones populares existentes, quienes se hallan fragmentadas, y que sin embargo tendrán que conspirar, a través de una inspiración común, que es la vida y la humanidad. La pedagogía se ve afectada en todas sus dimensiones.

Hoy, siendo tan evidente el escepticismo y la desconfianza que acusa la escuela en relación con el mundo de la vida en el territorio, parece necesario renegociar su reconocimiento, su legitimidad como espacio, no solo de socialización sino de elaboración de conocimiento de la realidad socio natural, con toda-os la-os actores educativos que tienen presencia o ascendencia en ella. Agenciando así nuevas relaciones de poder para actuar, incidir sobre el territorio.

Si el currículo es, según algunos estudiosos, simplemente la selección de los contenidos de la cultura para su enseñabilidad, si aceptamos que la cultura es todo lo que el ser humano elabora, - conocimientos, literatura, arte, oficios -, para conseguir elementos que satisfacen necesidades, o que simplemente generan comodidad o complacencia, lenguajes, prácticas sociales, costumbres; entonces lo que está ocurriendo es que se escogen de manera arbitraria e inconsulta, sólo algunas de esas cosas para ser enseñadas.

Ahora la pregunta es: ¿Lo que hasta ahora ha escogido la Escuela como contenido de enseñanza, si ha cumplido cabalmente esa tarea de contribuir a la formación integral del ser humano?

Desde esta perspectiva, la pedagogía crítica pretende:

Crear nuevas formas de conocimiento a través de su énfasis en romper con las disciplinas y crear conocimiento interdisciplinario, y plantear preguntas sobre las relaciones entre la periferia y los centros de poder en las escuelas. Se preocupa sobre cómo proporcionar un modo de leer la historia, como parte de un proyecto más amplio para recuperar poder e identidad, en particular considerando que éstos toman forma alrededor de las categorías de raza, género, clase y etnia.

Desde la Escuela se pueden originar espacios de acción frente a los contextos locales, a partir de prácticas que favorezcan el conocimiento y la toma de conciencia, de aquellas problemáticas que afectan el territorio y a sus comunidades. Desde la educación, y desde ejercicios de construcción de conocimientos locales, como la cartografía social, el dialogo de saberes, entre otros, se contribuye a la construcción de

una nueva sociedad, desde parámetros alternos a los que impone la sociedad hegemónica. Se procura es construir elaboraciones conceptuales y marcos teóricos, a partir de diversos referentes históricos políticos que pretendan alcanzar o mejorar la calidad de vida, que estén compuestos por personas que se implican e involucran voluntariamente en ellos. Lo anterior tienen una dirección determinada, en tanto que se cuestionaría el orden existente, y crearía imaginarios y realidades diferentes a los que la Escuela pone en práctica, ello es lo que la comunidad, indirectamente, exige. Una desventaja está en la dificultad de llegar a la totalidad de la población, especialmente con la restricción que existe en el acceso a los medios de comunicación populares.

Sin duda alguna, es cierto que la ciencia pedagógica no ha investigado y reconocido la memoria histórica del proceso de enseñanza aprendizaje ligado a lo local, en su dimensión de relación intersubjetiva, de sus componentes: la didáctica, la metodología de enseñanza, el currículo, el tránsito de los saberes disciplinares a los saberes locales, la evaluación. Se trata de indagar por el rol y el lugar que re configuran al maestro, las relaciones y mecanismos de poder que se ponen en juego para mantener, legitimar o excluir, (invisibilizar), prácticas propias de su quehacer profesional, los referentes con los que se acerca a elegir lo que ofrecen los diversos modelos pedagógicos, las resistencias que le permiten la convivencia y puesta de prácticas pedagógicas que derivan de nuevas corrientes pedagógicas distintas a las tradicionales o de moda, igualmente indaga por las formas como se socializan y se empoderan esos saberes.

Estos aspectos instaurados o no en la memoria colectiva de la comunidad educativa, de un territorio en particular, no han sido tenidos en cuenta en la investigación educativa, pues solo se ha interesado por la generalidad. La memoria Educativa y pedagógica privilegia el análisis sobre la elaboración de un saber pedagógico específico, en una institución ubicada en un determinado territorio, pues se trata de develar las condiciones, las lógicas de sentido a partir de las cuales se privilegian, (valoran), o excluyen, (invisibilizan), eventos, prácticas, situaciones o personajes, las maneras de organizarse y relacionarse, que hacen posible un elaboración de saber pedagógico, a través del tiempo, en un entorno específico.

4. CARA CUATRO

Usos pedagógicos del proceso de investigación y de sus resultados que el equipo de investigación recomienda para la escuela y la educación del Distrito.

Ya desde ahora esta investigación puede servirle de gran ayuda al docente, y al conjunto de actores educativos. Se trata de utilizar este estudio localizado lo más completamente posible.

El equipo de docentes investigadores recomendaría que tanto el proceso como los resultados de este estudio se pedagogicen en la escuela, es decir, se haga un uso didáctico de este texto con viveza, pensando su contenido, tanto por estudiantes como por docentes y comunidad en general, de tal manera que al final se plasmen ideas nuevas, argumentos que relacione la realidad con la teoría, y la replanteen o la afirmen.

Esto mediante diversos procedimientos: la observación directa, a través del uso de herramientas, como la cartografía social, que sean brindadas y manejadas, mediante el papel dirigente y el carácter creador del docente; que involucre la teoría y la práctica todo el tiempo, involucrando el trabajo consciente, divergente y creativo. Esto llevará a estudiantes, padres y madres de familia, a preguntarse por lo que puede significar educar, y de esa manera establecerán los puentes o las correspondencias entre el mundo de la vida y la escuela. Pues fundamentalmente el ser humano conoce es para vivir mejor en relación con los seres de la naturaleza y los demás seres humanos, o sea, el sentido del conocimiento no está en el conocimiento mismo, sino en la vida que podemos construir con él.

Entonces, si se está de acuerdo en que educar es enseñar a vivir, también se estaría de acuerdo en que el currículo debe contener aquellos elementos que eduquen, o sea que enseñen o permitan aprender para toda la vida. Igualmente se estaría de acuerdo en que uno aprende a vivir es viviendo, entonces, admitirán que hay que construir un currículo que sirva para eso, entre toda-os los implicados en la educación. Tal tiene que ser un currículo que se ocupe de los problemas de la vida.

En cuanto a las recomendaciones a nivel de la educación del Distrito propondríamos un uso de incidencia en la política pública, pues aquí nos acercamos en la reflexión sobre la comunidad educativa en su relación compleja con el territorio, sobre las estrategias de trabajo con ella, sobre el saber popular en relación con el saber escolar, es decir que se configura una visión de la educación que arranca de abajo, de los intereses y necesidades de las comunidades en su territorio, conjugando lo local con lo global.

De otro lado es importante que la educación Distrital reconozca, valore y logre comprender el por qué de la necesidad de reconocer, resignificar el rol de la-os docentes como base intelectual, en el sistema educativo escolar público. Este estudio nos permite elucubrar sobre las repercusiones que tiene el hecho de no tener en cuenta a los actores educativos, a la hora de implementar las políticas emanadas desde el estamento, que siempre impactan la escuela en su diario vivir; pues éstas terminan acrecentando el abismo entre lo prescrito, la normatividad y la realidad, entre la teoría y la práctica.

5. ÚLTIMA CARA

Lecciones aprendidas como equipo de investigación.

«... al considerar a los maestros como intelectuales, es posible que se haga una severa crítica de aquellas ideologías que legitiman las prácticas sociales, que separan, de un lado, la conceptualización, el proyecto y el planeamiento, y, de otro, los procesos de ejecución. Es importante enfatizar que los docentes deben responsabilizarse activamente por plantear problemas serios sobre lo que enseñan, sobre cómo deben enseñar y sobre cuáles son los objetivos más importantes por los que luchan. Esto significa que deben desempeñar un importante papel en la definición de los propósitos y

en las condiciones de la escolarización... al identificarse la profesión con un trabajo intelectual privilegiado, habrá que pensar que los maestros deben recibir una educación semejante a la de los intelectuales, de vital importancia para el desarrollo social y democrático y para tener condiciones dignas de trabajo...»⁴⁹

Esta cita nos sirve para expresar las grandes lecciones aprendidas como equipo de investigación, la necesidad cada vez más apremiante de posicionarnos en un alto lugar, donde siempre hemos pugnado estar: el de intelectuales, con un nuevo modo de ser, el de mezclarnos activamente en la vida práctica, cotidiana, del territorio donde se trabaja, convirtiéndose en persuasor permanente, que pasa de la técnica-trabajo a la técnica-ciencia, y a la concepción humanística, llegando a ser dirigente, es decir especialista más político, al decir de Gramsci (1999).

De esto deriva otra lección, la de conocer, reflexionar crítica y propositivamente sobre la política educativa, con las que nos relacionamos a diario, repensando nuestra posición como sujetos sociales, aprendiendo cada vez a ser sociales, como sujetos de poder desde unas condiciones de posibilidad planteadas en un espacio (el territorio), y un tiempo determinado (historia), esgrimiendo nuestra práctica pedagógica como herramienta de resistencia.

⁴⁹ Giroux: 1989. pp. 21-23

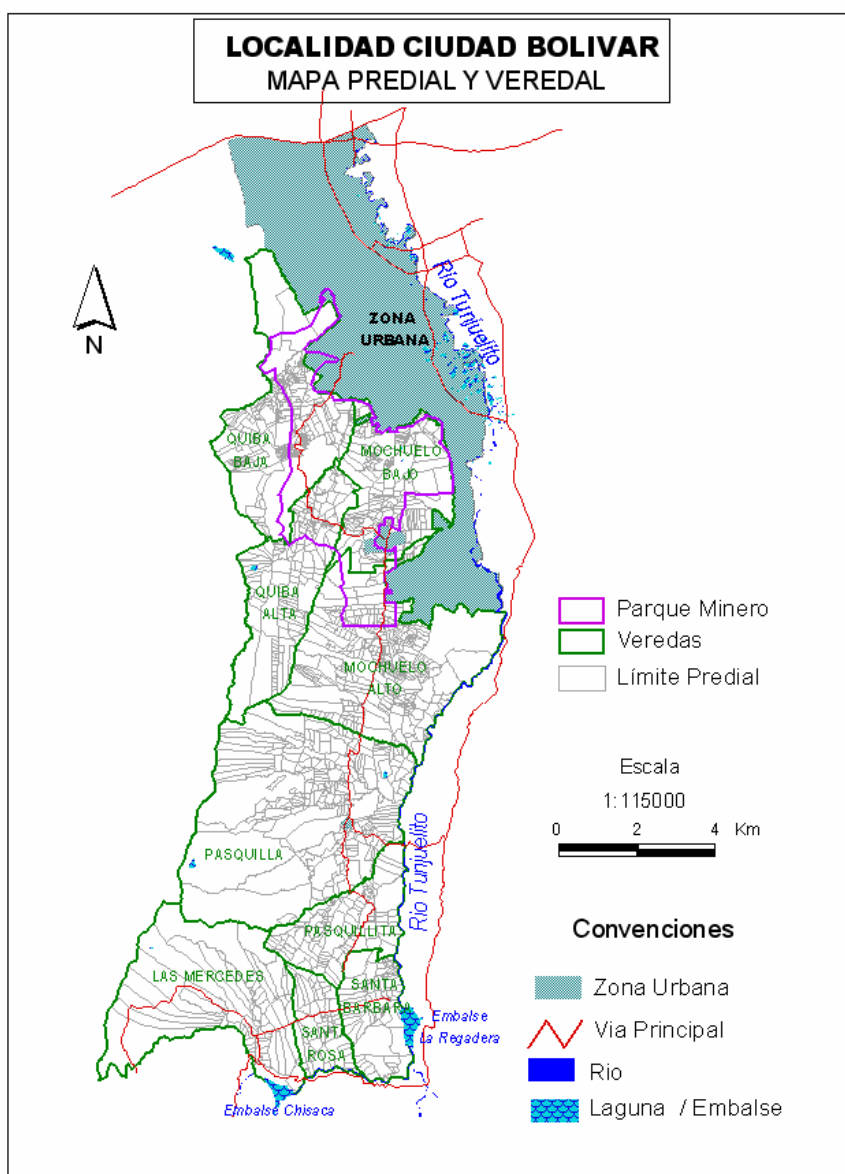
BIBLIOGRAFÍA

- * Berger, L, Piter & Luckmann Thomas. (1.966). *La Construcción Social de la Realidad*
- * Bognan, R, & Taylor S. J. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- * Borges, Jorge Luis. (2001). Buenos Aires: El Aleph. Emecé editores
- * Briones, Guillermo. (1981). *La formulación de problemas de investigación*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- * Cerda, G. Hugo. (1991). *Los elementos de la investigación*. Bogotá: Ediciones El Buho Ltda.
- * “*Cabildo abierto de Bosa*”; Varios. CEPECS; Bogotá: 1990. Cartilla, Pág. 23
- * Cortázar, Julio. (1985). *Reunión y otros relatos*. Bogotá: Editorial Seix Barral
- * De Tezanos, Araceli. (1998). *Una etnografía de la etnografía*. Bogotá: Ediciones Antropos.
- * *El problema de como investigar la realidad para transformarla por la praxis*. (1989). Bogotá: T. M. Editores.
- * Fals, Borda, Orlando. (1991) *Acción y conocimiento*. Bogotá: Ediciones CINEP,
- * Flórez, Ochoa, Rafael. *Hacia una pedagogía del conocimiento*. (1994). Bogotá: Editorial McGraw-Hill.
- * Freire, Paulo. *Cultura, poder y liberación*. (1998). Madrid: Siglo XXI Editores.
- * Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. (1998). Madrid: Siglo XXI Editores.
- * Foucault, M, *Poderes y estrategias*. En *Un diálogo Sobre el poder y otras conversaciones*. . (1977). Madrid: Alianza Editorial.
- * Foucault, M. *Verdad y poder. Diálogo con M. Fontana*. (1981). Madrid: Alianza Editorial.
- * García, Canclini, Néstor. (1989). *Culturas Híbridas*. México: Editorial Grijalbo.
- * Giroux, Henry. (1989). *Escuela Crítica y Política Cultural*. Brasil: Cortez Editora/Editora Autores Asociados.
- * Giroux, Henry. (1990). *Los profesores como intelectuales*.

- * Kosik, K. (1963). *Dialéctica de lo concreto*. Colección Enlace. México: Grijalbo.
- * Kuhn, Thomas. (1974). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- * “*Los Maestros Construimos Futuro*”; Proyecto Cultural de Bosa. CINEP, CEPECS, IPC; Bogotá: 1990. Pág. 325 -332
- * McLaren, Peter. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Editorial Paidós.
- * *Maestros artesanos, maestros intelectuales*. Bogotá: Ediciones Antropos.
- * Maffesoli, M. (1997). *Elogio de la razón sensible. Una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós. Ibérica.
- * Melucci, A. (1994). *¿Qué hay de nuevo en los nuevos movimientos sociales?*
- * Niño, María Luisa y Duarte Diana. (2000). *Apropiación espacio-temporal por los jóvenes de Ciudad Bolívar*; Bogotá: IDEP
- * *¿Qué son las Revoluciones científicas?* Barcelona: Ediciones Altaza.
- * Rockwell, Elsie. (1985). *Etnografía y teoría en la investigación educativa*. Cuadernos del seminario nacional de investigación educativa. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- * Sánchez, Pilonieta, Alfonso. (2002) *Dispositivos de Empoderamiento para el Desarrollo Psicosocial*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- * Silva, Armando. (1992). *Imaginario Urbanos*. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo.
- * Sinapsis, Pedagógica, por el Territorio Sur. (2005). *Un recorrido de Autoformación docente*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

ANEXOS

ANEXO 3 Mapa que grafica la condición minero rural del Territorio de Mochuelo Bajo, en Ciudad Bolívar



ANEXO 4 TALLER de cartografía social con estudiantes de Mochuelo Bajo (4 de mayo de 2.007)

TEMÁTICA: Plan para desarrollar un taller de cartografía social con los estudiantes del curso 801, de Mochuelo Bajo, porque son quienes tienen un eje de investigación con la comunidad.

Se piensa en las categorías a trabajar:
Lo ambiental; lo económico; lo social y lo cultural

- ¿Qué es lo que se va a ubicar?

Las problemáticas y /o los sujetos y las instituciones que tengan que ver. Se iniciará con el imaginario del territorio donde viven. Deben hacer el mapa desde su memoria. Acordaremos que vamos a entender por cartografía y qué por territorio.

En lo económico preguntaremos de qué vive la gente allí. Quiénes son los de mayor vulnerabilidad.

En lo social, qué organizaciones sociales tienen que ver con lo económico, lo cultural, etc., con que sujetos.

En lo cultural, si hay espacios de recreación, bibliotecas. Hay sitios donde se presenten actos culturales y de formación. Qué problemáticas hay allí.

En lo ambiental ¿Dónde están ubicados los mayores problemas ambientales?

Ubique las organizaciones que han tenido que ver con la problemática ambiental y los sujetos que han intervenido en dicha problemática.

Organización:

- Nelcy orientará un recorrido imaginario por el territorio de la Escuela y la Vereda, apoyada en la audición de una música instrumental, y la evocación de dispositivos de memoria, que faciliten la reconstrucción de hechos y lugares, de cada uno de los participantes.

- Luisa comentará los elementos básicos de la elaboración de mapas, (nombres, convenciones, ubicación de puntos cardinales, etc.), como base cartográfica del taller, y distribuirá los elementos a utilizar.

- José Alfonso apoyará, posteriormente, con el croquis del mapa de Mochuelo Bajo, el trabajo por grupos de interés temático.

- La socialización general será grabada y filmada, para el uso cuidadoso de la información que se aporte.

Recursos:

6 rollos de lana de diferentes colores, dos grabadoras, una cámara de video, 2 casetes de música instrumental, 8 pliegos de papel kraft, 1 croquis grande del mapa de Mochuelo Bajo, 3 frascos de pegante, 6 cajas de crayones, 2 cajas de lápices, etc.

ANEXO 5 Instrumento para consultar la orientación del trabajo de memoria colectiva con las personas de la IED Jackeline

Profesoras-es del Colegio CED Jackeline, este sencillo instrumento pretende consultarles, a cada una-o de ustedes, acerca de los eventos que consideren más importantes de recordar, de la historia de su Colegio, para retomarlos en el trabajo de investigación que estamos iniciando, sus 3 compañeros docentes de la Red Sinapsis Pedagógica por el Territorio Sur, con su aval.

¿Qué es lo más significativo para ustedes de lo ocurrido en su Colegio, durante su permanencia en él?

¿Qué hitos o momentos consideran dignos de rescatar de ese pasado y para quienes es válido rescatarlos?

¿Con qué fuentes se podría contar, qué personas nos podrían aportar datos acerca de esos hechos mencionados?

GRACIAS, su colaboración es un gran aporte para este estudio, y sus consecuencias posteriores en el Colegio.

Bogotá, D. C., 16 de mayo de 2.007

ANEXO 7 Algunos elementos escritos de docentes del Colegio CED Jackeline

TRABAJO DE REFLEXION A CERCA DEL PEI COLEGIO JACKELINE JM. ANA ODILIA GARAVITO B.

De la lectura ELOGIO DE LA DIFICULTAD, me llaman la atención varios conceptos, uno en particular el que de alguna forma desearía fuera aplicado a la propuesta pedagógica del PEI del SED Jackeline en su jornada mañana .

“Todas nuestras fantasías serian inocentes e inocuas, sino fuera porque constituyen el modelo de nuestros propósitos y de nuestros anhelos en la vida practica”

Si nuestros modelos de educación de progreso y de visión de la vida, de visión de ser humano, visión de maestro, visión del mundo, visión del resultado del trabajo en equipo, saliera precisamente de la imaginación y la lleváramos a realidades experimentaríamos, felicidad de vivir y convivir.

“Los partidos provistos de una verdad y una meta absoluta”. Quienes de esta manera tratan de someter la realidad al ideal, entran inevitablemente en una concepción paranoide de la verdad, que quienes objetan son sometidos a interpretación totalitaria, rechaza toda oposición, el que no esta conmigo esta en contra de mi y el que no esta completamente conmigo no esta conmigo.

“Lo difícil pero también lo esencial es valorar positivamente el respeto y la diferencia, como lo que impulsa la vida y la creación del pensamiento”.

La comunidad de búsqueda genera expectativas, aventuras, investigación, conocimiento, interrogantes, pero además sería conveniente tener en cuenta; claridad sobre los siguientes aspectos.

1. medio familiar características de la familia, aspiraciones de los padres
2. comportamiento social –entorno-
3. aspectos negativos y positivos de los medios de comunicación.
4. abrir espacios para que los educandos participen en el PEI.
5. evaluar si la estrategia pedagógica esta funcionando y que impacto tiene en el estudiante, desde lo académico, social, autoestima, y en general desde su desarrollo como persona.
6. buscar que la estrategia pedagógica se pueda desarrollar en una forma más práctica y cotidiana.
7. tener en cuenta una estructura curricular. Procesos de evaluación, recursos didácticos, sugerencias metódicas, fines y propósitos, contenidos, secuencia.

¿Propuesta didáctica?

¿Cómo? Actividades del alumno (viviendo, escuchando, discutiendo, haciendo, cuestionando, leyendo, escribiendo, visualizando,
¿Con qué? Multimedia, laboratorio, ludo teca, biblioteca.
¿De que manera? Evaluando.

Lo siguiente es una sugerencia, para promover comunidad de búsqueda. En alguna ocasión realice un ensayo crítico, esta podría ser entonces una síntesis de ese escrito.

Proyecto para promover lectura y por ende Comunidad de Búsqueda

A. Propósito: que los niños respondan preguntas, para comprender Conceptos
¿Qué clase de preguntas? De las áreas del saber o preguntas que tengan que ver con la curiosidad de los niños.

- Buscar información relacionada con el tema, la identidad, la comida, la honradez etc.
- Escribir textos desarrollando una idea, narraciones, cuentos, relatos.
-

B. Quienes son los destinatarios: padres, niños, docentes

C. Secuencia de actividades

1. capacitación-biblioteca- explorar información
2. los niños comunican, socializan los investigado en el salón por ejemplo si sé el trabajo relacionado con Einstein
3. propuesta en marcha: descripción, selección, distribución de preguntas, trabajo por parejas.
4. consulta con lectura, circular textos por el salón
5. escritura final de la respuesta
6. envío de respuesta a padres
7. distribución de nuevas preguntas

PLAN DE TRANSFORMACIÓN DEL COLEGIO

LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES DE LOS DOCENTES A LUZ DEL ENSAYO ELOGIO DE LA DIFICULTAD

El diario quehacer educativo nos reta a evaluar el qué, el cómo y el para qué se enseña al vivir una realidad que nos arrincona en un callejón sintiendo que lo que hacemos no esta dando los frutos que nos hemos planteado por años.

¿Qué será? ¿Los problemas sociales, económicos, descomposición familiar, intereses externos o la falta de valores? ¿O será todo a la vez? ¿Por qué se está quedando corto el sistema educativo para encausar la educación colombiana?

Cuando Estanislado Zuleta nos reta a amar la dificultad como ese motor que me impulsa a buscar verdades no absolutas soluciones no definitivas, es cuando debemos sentirnos complacidos del momento histórico por el que estamos viviendo por que es de este momento que saldrán los grandes aportes de nosotros los docentes, los buscadores de estrategias pedagógicas no para regirnos por ellas como las reglas no cambiables sino para que juntos comparemos, analicemos, integremos y creemos alternativas que motiven, que induzcan a nuestros niños y jóvenes a crecer como personas llenas de posibilidades con grandes ideales para una vida más justa y llena de oportunidades.

Cuando nos arriesguemos a tomar el reto no debemos pensar que lograremos alcanzar el ideal único de la perfección del hombre-ciudadano porque esto hará que inmediatamente nos alejemos del sentido de esta reflexión ya que debemos concientizarnos que no habrá ideales únicos ni perfectos nuestros educandos conservarán, sin riesgo a nuestro fracaso, sus características propias de un mundo cambiante con acceso a una tecnología que ha transformado sus valores y su relación con los demás. Y no formaremos solo un tipo de educando habrá tantos y tan valiosos como docentes y propuestas lleguen a plasmarse en el ambiente educativo, pero dependerá de nosotros que se obtengan los frutos deseados al darle el valor a la diferencia y el respeto que cada propuesta se merezca. Por último sospechemos de todo aquello que se nos es fácil sobre todo si por esa característica es que todavía lo hago, ardua tarea es la que nos espera, sospechar de todo lo que hago, es sentir que cada segundo lo estoy viviendo a plenitud y seguramente será mejor que el anterior, pero que no parezca una permanente zozobra sino la tranquilidad del reto alcanzado y del nuevo que me impulsa a seguir.

María Alejandra Bolívar

SUPERANDO LA DIFICULTAD DE CARENCIA DE INGRESOS

¿CÓMO INCENTIVAR A LAS MADRES Y PADRES DE FAMILIA DEL CEJ PARA QUE ENFRENTEN LA DIFICULTAD DE CARENCIA DE INGRESOS?

La carencia de ingresos esta asociada a la pobreza, ésta entendida como un fenómeno multidimensional que incluye incapacidad para satisfacer las necesidades básicas de alimento, vivienda, vestuario, educación, trabajo, salud, recreación etc.

Para Amartya Sen Nobel de Economía 1998 la pobreza es ante todo la privación de las capacidades y derechos de las personas. Las capacidades o potencialidades de que disponen las personas para desarrollar una vida digna los motiva para funcionar en ambientes sociales, económicos y culturales particulares.

Las políticas encaminadas a disminuir la pobreza están centradas en:

- 1-Mejoramiento material de las personas
- 2-Desarrollo real de sus capacidades
- 3-Fortalecimiento de sus derechos.

Las madres y los padres de familia del Centro Educativo Jacqueline son la esencia para que los niños y las niñas tengan un mejor futuro, de ahí que sus discursos y sus necesidades materiales, afectivas, sociales y espirituales motivan a los docentes del CEJ a servir de puente en la liberación mental y material para que la vida de las madres y padres de familia tengan sentido, entendido como la seguridad que proporciona el conocimiento de sí mismo, habilidades y lo que puede lograr con el empeño de mejorar los ingresos empeño que se ve reflejado en explorar lo desconocido ,capacitándose y ayudando a capacitar a otros, aprendiendo oficios con la **perspectiva de generar su propio negocio**.

Es decir llevando a los padres de familia a la angustia de la razón, la angustia genera la necesidad de combinar el entusiasmo, la crítica, el amor y el respeto, la necesidad de pensar por sí mismo, desear una relación humana que estimule la capacidad de lucha y nos obligue a cambiar.

El respeto y la diferencia enriquece la vida e impulsa a la creación y a la conservación de la voluntad de luchar por ser mejores personas en los diferentes roles que se desempeñan en la vida.

“Ser joven es tener ideales y luchar hasta lograrlo, es soñar en el futuro por el que se trabaja en el presente, es tener siempre algo que hacer, algo que crear, algo que dar.”
ANONIMO.

Las mujeres y los hombres de hoy se han olvidado de sí mismos, perdiendo la armonía consigo mismo y generando un ser en conflicto que se va heredando a la siguiente generación. La persona sana es la que sabe enfrentar la dificultad del momento con sabiduría y serenidad, es la que sabe aprovechar la oportunidad, trabajar y amar.

El ser madre o padre de familia es una oportunidad que brinda la vida para forjar metas, soñar, planear objetivos, crear, aprender y arriesgarse lo cual implica responsabilidad, entusiasmo, actitudes positivas y visión de futuro. Todos tenemos una misión en la vida, pero la primera misión como madres y padres es planear la propia vida en función de sí mismo y de los hijos todo esto conlleva pequeñas y grandes decisiones.

Lograr la independencia laboral es algo que merece ser intentado y que puede traer infinidad de satisfacciones, exigirá nuevas destrezas, retos, responsabilidades y conocimiento. La respuesta a este problema es la capacitación continua dependiendo del mercado elegido. Es importante desarrollar la capacidad de aprender a aprender, es decir flexibilizar el pensamiento lógico, escuchar e interpretar las necesidades de la demanda.

OBJETIVO GENERAL:

Incentivar a las madres y padres de familia del CEJ, a iniciar su propio negocio.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

Con las madres y padres del Centro Educativo Jacqueline se pretende:

- 1-Lograr independencia económica.
- 2-Conocimiento de sí mismo
- 3-Jerarquización de necesidades y establecimiento de prioridades en su vida.
- 4-Conocer habilidades innatas y desarrollar otras.
- 5-Mantener un espíritu de superación.
- 6-Lograr autodisciplina y autoaprendizaje.
- 7-Lograr una autoimagen integral y equilibrada de la persona en sus diferentes roles.

ACTIVIDADES:

- 1-Encuesta a madres y padres de familia del CEJ para sacar estadística real del desempleo.
- 2-Capacitación voluntaria por parte de profesores y padres de familia en oficios como: máquina de coser, cocina, fomi, salón de belleza, relaciones humanas, etc.
- 3-Trámite de vinculación en empresas y entidades como: Empresas textiles, Éxito, Cafam, Colsubsidio, Carrefour, etc.
- 4-Iniciación de microempresas que generen ingresos.

PROYECTO A POTENCIAR LA COMUNIDAD EDUCATIVA

PRESENTADO Por: CLARA STELLA RUIZ
MARIA YINETH BUSTACARA
CLEOFE GUTIERREZ
CLARA DEL C. PARDO.

BOGOTA, ABRIL 2006

ANEXO 2 Cuadro de cronograma de actividades de la convocatoria No. 208 de 2.006 OEI = IDEP.

**IDEP—CENTRO DE MEMORIA
RECONSTRUCCIÓN DE MEMORIA EDUCATIVA Y PEDAGOGICA
DE VEINTIDOS (22) COLEGIOS DE BOGOTA D.C.
CRONOGRAMA**

ACTIVIDADES		MESES									
		Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre
Convocatoria	Cierre de la Convocatoria	12									
	Selección de propuestas	12 al 23									
	Notificación	28									
	Contratación		1 al 7								
Talleres	Primero		9 al 11								
	Segundo					25-26 y 27					
	Tercero						31	1 y 2			
Jornadas Locales	Primera				16 – 20						
	Segunda						1 – 3				
	Tercera								1 - 6		
Entrega informes Equipos	20%			20							
	30%					27					
	20%						9				
	30%								15	7	

ANEXO 6 Matrices de Sistematización de información del taller de cartografía, de estudiantes de Mochuelo Bajo

<p>Campo de mirada: Relación escuela- comunidad- territorio Lugar: Mochuelo Bajo Talleres de cartografía Social</p>	<p>CATEGORÍAS derivadas de TERRITORIO</p>	<p>NUEVAS PREGUNTAS... Para los testimonios de actores seleccionados</p>
<p>Pregunta: Por la incidencia de la escuela en la relación comunidad – territorio, en la subjetividad de los actores de esta comunidad rural: su actitud, su atención, su interés, en la intersubjetividad y el entorno.</p>		
<p>• En cuanto a lo cultural La maloka, lo mochuelológico, la fiesta de la virgen del carmen donde adornan los carritos de transporte y es el único día en que los lavan, la semana cultural en noviembre, ferias y bazares para recoger fondos para la comunidad, el sitio del nacedero, cultura para el adulto mayor (danzas, teatro). Eventos: Semana cultural de la escuela (en noviembre), 25 de abril Adulto Mayor, Día del Niño, Fiesta de la Virgen del Carmen. Las personas que más saben de Mochuelo y que más tiempo han vivido aquí son: Don Isidoro Muñoz, doña Rosa Rodríguez, doña Etelvina Huertas, don Félix Rodríguez, don Edgar el de la tienda y doña Ruth. La profesora que incluso vivió en la escuela pero que ya compró casita acá y vive hace 25 años se llama Martha Isabel Gabina: dicen que ella se encarga de los refrigerios y antes de los bazares. -Reconocimiento del nombre de los barrios: Paticos, Barranquitos, Lagunitas y .la esmeralda. Afirmación de padre de familia: “Somos barrio no vereda”, poca mención de San Joaquín Zona alto riesgo = límite con el relleno (*) “Casa Gustavo De Lima, casa Esteban Cantor (adulto mayor), cancha Barranquitos, Casa vecinal mi segundo Hogar (adulto mayor), zona verde paticos”. (Gustavo De Lima, padre de familia, 9 de mayo/07) Gran conocimiento de la realidad: “Problemática económica 1) fábricas 30%; 2) la Juana 45% 3) tenderos” (Luís Alfonso Rodríguez, 9 de mayo/07)</p>	<p>EMPODERAMIENTO - PERTENENCIA (Identidad)</p>	<p>¿Cómo utiliza esta Escuela el conocimiento que tienen los sujetos de su territorio? ¿Por qué prefieren llamarse barrio y no vereda? HIPÓTESIS: ¿por evocación del contraste con lo urbano? – ¿Toman distancia con respecto a Bogotá?</p>
<p>Los sitios de mayor contaminación y problemática ambientales son: las ladrilleras por la explotación del subsuelo, ellos han removido la tierra y la acomodan donde les parece, por ejemplo en la parte de atrás de la escuela acomodaron tierra generando el peligro de que se desbarranque para los niños, esto en el 2004, pues es diferente la tierra que acomoda el hombre y la que está por la naturaleza.</p>	<p>VECINDAD (Solidaridad y cercanía desde las</p>	<p>¿Doña Juana es un relleno Sanitario ó un basurero para la comunidad...Cuál es el imaginario?:</p>

<p>También el relleno sanitario, por los malos olores, las ratas y las moscas. Tiene una Institución que se llama Proactiva que se encarga de hacer cartillas ecológicas, les hacen talleres recreativos, pero eso es para que nos callemos y no digamos nada.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En cuanto a lo ecológico y ambiental <p>Las ladrilleras porque allí hay riesgo ecológico, contaminación y deslizamientos frente al empleo para los padres. Las lagunas que abastecen de agua al río mochuelo, la ruta del sendero ecológico, la piedra del mohan, el sitio aguas calientes, de Proactiva (celebra el día del niño, las ferias, trajeron avispas para que saquen corriendo a las moscas pero también hacen daños ecológicos); el Centro Vecinal (porque allí se reúnen los de la CAR para el control ambiental), la explotación minera, (destrozo de suelos y zonas verdes, causa de deslizamientos). Marcaron con líneas rojas las zonas sin alcantarillado por donde pasan las aguas negras. En el colegio hacen reciclaje. Las ladrilleras hacen talleres de porcelana, artesanías. Benefician y afectan a la vez. Trabajo con las universidades dentro de los proyectos de aula. El hospital Vista Hermosa hace también trabajo preventivo. Las moscas del botadero generan enfermedades. Las ladrilleras y el relleno son una gran fuente de economía.</p> <p>Espacios de riesgo: Barrios sin alcantarillado, sitios sin árboles, barrancos (deslizamientos), ladrilleras incluso la posterior a la escuela, relleno sanitario (explosión de gases y olores fétidos), panadería, supermercado,</p> <p>Sitios seguros: Las casas de los estudiantes, escuela, panadería, droguería, carnicería, pollería, fábricas, carretera central, fuera del barrio, zonas verdes, HVH, Maloka, el nacedero, rutas ecológicas, casa vecinal, cabinas telefónicas, aguas calientes (?), tiendas, restaurante comunitario, club de los Mochuelógicos, la CAR en la Casa vecinal...</p> <p>Acciones preventivas: Las comunidades casi no colaboran por envidias y desunión, reforestación y reciclaje en la Escuela, la CAR y proactiva. Don Luís, Liliana, don Edgar y Chucho. Don Héctor.</p>	<p>necesidades)</p> <p>DESARROLLO COMUNITARIO</p> <p>Lugares</p>	<p>reacciones ambiguas Contaminación, epidemias Vs. Empleo y recursos de apoyo</p> <p>¿Cómo es la afectación del relleno Doña Juana y las ladrilleras en el desarrollo de la comunidad?</p>
<p>* Desde los JÓVENES</p>	<p>EMPODERA</p>	<p>¿La idea de desarrollo comunitario ha sido ayudada</p>

<ul style="list-style-type: none"> • En cuanto a lo cultural Espacios de encuentro con la Comunidad: Zonas verdes y la de Paticos (Fogatas, bailes, cantos y cuentos), Escuela y sus canchas, canchas barrio Barranquitos, la Piedra del Mohán (elevar cometa, jugar, contar historias), Casa vecinal, la Maloka, salón comunal, el nacedero, la biblioteca, Vía Pasquilla <p>Sitios de Formación: Casa vecinal (adulto mayor), Casas de Don Gustavo de Lima y Esteban cantor, la Escuela (sitio de talleres),</p> <ul style="list-style-type: none"> • En cuanto a lo económico El colegio, los negocios, la capilla porque allí todo se paga, las casas de don Edgar y don Héctor, los supermercados, el paradero de los carritos, las fábricas, el relleno de doña Juana, las ladrilleras, las madres comunitarias. Formas de producción dentro del Territorio: Ladrilleras (30%), doña Juana (43%), panaderías, tenderos, la Escuela, paradero de colectivos, madres comunitarias, Fuera del Territorio: Construcción <p>Piedra del Mohán, Maloca, <u>CED Mochuelo Bajo</u>, Jardín, matadero, “doña Ruth”, “don Esgar”, “don Marcos”, fábricas o ladrilleras, taxis, construcción, casas de familias (maltratan mucho a los jóvenes), doña Juana, Parqueadero de carros</p> <p>Sitios de mayor fragilidad social: la casa (por maltrato intrafamiliar)</p>	<p>MIENTO -</p> <p>LUGAR (Tipologías)</p>	<p>a construir por la Escuela?</p> <p>¿Cuáles han sido las acciones pedagógicas, desarrolladas por la Escuela, que han permitido elevar el nivel de conciencia ambiental?</p> <p>¿Cuándo y cómo esta Escuela retoma estos asuntos?</p> <p>¿Cómo la dualidad de las ladrilleras y el relleno sanitario tienen que ver con el currículo? ¿Cómo trabaja la escuela este imaginario?</p>
--	---	--