

Segunda parte

La perspectiva de los maestros en torno a los derechos de los niños y las niñas

Granja escolar integral, como programa curricular alternativo de formación y ejercicio en derechos, convivencia y ciudadanía en estudiantes “problema”

José Joaquín Ruiz Vargas

“El siglo de la biotecnología acabará finalmente perteneciendo a los pensadores sistémicos, los que ven la biología más como un “proceso” que como “un montaje de piezas” y para quienes el gen, el organismo, el ecosistema y la biósfera son un “superorganismo” integral en el que la salud de cada parte depende de la salud y el bienestar del sistema entero”.

Jeremy Rifkin

No existen condiciones para que la escuela actual se conciba a sí misma, tampoco para que procese autónomamente sus separadísimos pensar, conocer y actuar, que son preconcebidos y en tal escuela habrán de prefabricarse. Se hace necesario zafarles de la imposición de “contenidos pedagógicos” dictados por los Estados y el mercado. De esta intención hay antiguas referencias, por lo que es conveniente recordar a Basedow, citado por Ponce, A. (s.f.), quien a mitad de los años 30 del siglo XX diferenciaba dos tipos de escuela:

Se pueden separar las escuelas grandes (populares) de las pequeñas (para los ricos y clases medias), porque es muy grande la diferencia de hábitos y de condición entre las clases a las cuales van destinadas. Los hijos de las clases superiores deben y pueden comenzar temprano su instrucción, y como deben ir más lejos que los otros, están obligados a estudiar más... a las clases que más que con las manos trabajan con el cerebro (pp. 173-4).

Por ello hoy es urgente una recomposición estratégica y política en torno al pensamiento, el conocimiento y las acciones que puedan germinar, pues esa “imposibilidad de pensar en la escuela popular” sería modificable si se hace uso, por

ejemplo, de la libertad de cátedra, del escaso albedrío institucional que provee la ley, y de la misma jornada única, para reestructurar el perverso currículo “oficial”, que a esta soporta.

Podría partirse justamente del conocimiento, ese mismo que suele volverse carga y que se evalúa vertical y unilateralmente desde la docencia, ese que a veces reproducimos “inconscientemente” a pesar de nuestros pírricos discursos libertarios, de nuestra supuesta escucha activa, de las peroratas del reconocimiento del otro, de las tarareadas diferencias, tolerancia y participación en la toma de decisiones que nos afectan a todos.

Discursos ramplones e insulsos frente a la efectividad de los intereses de nuestros gobernantes, del mercado y de las burbujas desgarradoras del consumo, el egoísmo y la injusticia, en los que se desenvuelven nuestras sociedades. Ecos que invocan a Steinmetz cuando afirma que: “La educación sistemática, organizada y violenta comienza en cuanto la educación pierde su primitivo carácter homogéneo e integral” (Citado por Ponce, A., s.f.).

Así, y ante los logros en la estructura intelectual de los maestros y maestras, inmersos en el paradigma de la resistencia al cambio del pensamiento y la acción humana, se plantea la gradualidad política de reestructurar y avanzar sectorial y sutilmente en la construcción de una escuela armónica con el entorno y las realidades que a éste le surcan; de manera que la reivindicación de derechos infantiles y juveniles, la formación ciudadana y la convivencia en paz, se forjen a partir de actores y escenarios relacionados y con posturas transformadoras del conocimiento, el pensamiento crítico y la acción solidaria con el individuo, la sociedad y los ecosistemas que involucran el precitado currículo (Ruiz, J., 2013, pp. 3-4).

Logrando esto, y trascendiendo de manera positiva y convincente el escenario y actores escolares, se puede hacer extensiva la innovación a partir de soportes investigativos que respalden la aventura de replicar una acción pedagógica implementada pertinentemente, pues la escuela actual depende estructuralmente de la coerción estatal: prestar algo más que un servicio (Descaracterizándole de su condición de derecho fundamental), para ofrecerla como mercancía intencionadamente política, valiéndose del fuero social estructurante que le es inherente, para mantener un *status quo* que sostenga y fortalezca las clases detentoras de los poderes económicos, políticos y por ende culturales, representados en dicho Estado.

No puede, entonces, esperarse que el Estado permita la acción libertaria de una escuela que habrá de derruir sus bases sociales, económicas y políticas. Tal intención corresponde al Magisterio, a la escuela misma, a sus miembros, pues una modificación de tal magnitud requiere gradualidad, tiempo, actores y escenarios interactivos/investigativos intestinos, ya que desde lo exógeno no hay convenien-

cia ni voluntad política. Es suficiente tropiezo la estructura cómoda y reaccionaria de algunos docentes frente a una escuela que desate caminos de libertad y justicia social. Ello exige tacto, convencimiento y soporte práctico.

Empero, ante la popularidad creciente al interior de la escuela de propósitos de cambio radical, y siendo consecuente con lo dicho, aparecen respuestas opositoras soportadas en banalidades y ridiculeces como: “Me opongo porque su propuesta no me gusta y ya”, o “Sencillamente creo que no sirve y punto”. Además, tales modificaciones implican serias lecturas y esfuerzos por conocer las opciones de cambio planteadas. Resulta más cómodo esgrimir “Es mejor lo malo conocido que lo bueno por conocer”, que “Hagámosle a ver que sale”. Tampoco hay voluntad ni formación política para emprender gestas de esa talla.

Sin embargo, en las instituciones educativas distritales se viene promoviendo la implementación de proyectos que incorporen, como centros de interés, el pensar, decir y hacer de sus estudiantes en la cotidianidad escolar y comunitaria (Ruiz, J., 2011), y el desarrollo de sus habilidades y capacidades, con la participación familiar y del resto de miembros de sus comunidades, en la materialización de los derechos de niños, niñas y jóvenes, antes que la exigencia de sus deberes (Ruiz, J., 2015).

Consecuentemente, se ha realizado una propuesta investigativa de innovación pedagógica, en la que su derrotero es la cotidianidad curricular y la eventual extensión del Colegio Andrés Bello I.E.D. (Localidad de Puente Aranda de Bogotá, D. C.), de manera que pueda aplicarse y hacer un seguimiento de algunas modificaciones estructurales de su esencia escolar, a partir de procesos investigativos que soporten las posibilidades de innovación sin los contratiempos de la “normalizada y naturalizada” resistencia al cambio de sus actores comunitarios (Ruiz, J., 2014).

Así, se cifra el fundamento en la adaptación y coherencia de actividades, proyectos, programas y planes incluyentes del escenario escolar y su entorno; para, de manera gradual, sutil y estudiosa ver los niveles de respuesta, aceptación y rechazo comunitario a las implementaciones referidas. La cobertura a la que se aspira es total en los niveles educativos de Primera Infancia, Preescolar, Primaria, Secundaria y Media (lo que incluye los ciclos inicial, I, II, III, IV y V); dado que inicialmente la idea gusta a los docentes encargados de tercero y cuarto, la propuesta se articula en sus preliminares con el Ciclo II, lo cual no excluye la incorporación posterior de la premisa integradora del Programa desde el resto de ciclos y niveles de Preescolar, Primaria, Secundaria y Media.

Por lo anterior, el objeto de estudio e implementación inicial de la investigación en curso se enfoca en la unidad operativa, en la transversalización y praxis curricular de proyectos relacionados con: la caracterización adulta de los estudiantes mal

llamados “problema”; Lectoescritura y comprensión global; Huerta escolar como herramienta de mejoramiento convivencial; Cultivo de lombriz roja californiana; Cultivo de caracol de jardín; Acopio y utilización de aguas lluvias; Reutilización y reciclaje de desechos sólidos escolares, y Producción comunicacional escrita, visual y audiovisual.

La esencia investigativa de esta innovación pedagógica subyace en el trabajo manual y en equipo, y en el aprovechamiento de la emotividad individual de estudiantes, maestros y padres de familia; elementos que funcionan como herramientas pedagógicas en las actividades y proyectos de un programa que, en principio, cubra las pertinencias o impertinencias curriculares del Ciclo II.

Esto, de tal forma que se logre despertar en la comunidad educativa, especialmente en los estudiantes, el amor por adquirir conocimiento, la construcción de pensamiento crítico y la materialización discursiva de la escuela en la acción solidaria; la cual, de paso, deberá reflejar una formación respaldada por individuos y colectivos escolares en convivencia pacífica y libertaria, que transforme, gradualmente, la individualidad, la comunidad, sus conflictos y el ejercicio de ciudadanía, a partir de actores y escenarios que trasciendan la familia, la escuela, la calle, el territorio y sus ecosistemas, desde las manualidades y las reflexiones y aprendizajes del oficio de granjeros integrales escolares. En este contexto, es pertinente lo que anota Ruiz, J. (2014):

Allí tal vez encuentre refugio el niño díscolo, el incomprendido, el abandonado, el consentido, el olvidado, el no escuchado, el adolorido [...] este tipo de escuela entraría a especular desde la realidad y no desde el supuesto teórico, cosa seguramente más atractiva para el muchacho que vería [...] su posibilidad de transformar la realidad, de afectar positivamente el entorno, con actividades no tan complejas como la cuadratura del círculo o la visita inmaterial y telescópica a los astros.

Valga apreciar, además, que la justificación de lo anterior se recoge en la versión conceptual que Sennett, R. (2009) plantea sobre las habilidades, el artesano y su creación (el hacer con las manos, el pensar con ellas y el conseguir y crear conocimiento con ello). En el Programa se parte de los problemas que implica la tarea: la motivación para trabajar bien, el entrenamiento de habilidades cuando la repetición es un mal, y el sobrevivir a la enemistad entre lo bueno y lo mejor.

En este contexto, vale la pena reivindicar la expresión de nuestro Rector: “Necesitamos que la granja tenga colegio”, pues retoma la filosofía planetaria de nuestros hermanos mayores, usurpados material y culturalmente por la supuesta madre patria, que a su vez se relaciona con la solitud histórica de una escuela que sirva para la vida. Es desde allí, desde un escenario de confrontación ideológica

y política, que nace la propuesta de un programa para integrar los múltiples conocimientos, actividades y gestas de la “Comunidad andresista”, alrededor de un “ideario” y de un “accionario” que parten del pensamiento escolar crítico, aspirando a una formación ciudadana capaz de reconocer realmente al otro, sumar sus diferencias y ser garante de los Derechos Humanos y colectivos desde las etapas más tempranas.

Así germina la propuesta de la Granja Escolar Andresista, GEA, en un escenario en el que fluyen las posibilidades de difundir, apropiar, defender y ejercer los derechos de la niñez, a partir de la práctica docente misma, de la escucha y validez del estudiante, del sentir, pensar, decir, hacer y omitir de los niños, niñas y jóvenes, inscritos o no en el protocolo discursivo y práctico de la escuela misma.

Nuestra propuesta de reestructuración curricular involucra un fuerte cuestionamiento ético al decir y hacer de los adultos periféricos, a la casa, la calle, la escuela y al ejercicio ciudadano, con el objeto de construir lineamientos y acciones que estructuren una nueva visión de escuela, familia, patria y sociedad, sin desconocer al planeta como casa, al necesario trabajo manual y en equipo, y al aprovechamiento de la emotividad humana en la reconducción concepciones tan históricamente limitadas.

Tal proyecto implica la lectura contextual de las profundas contradicciones entre el escenario y los actores escolares, además de las de la política estatal educativa. Ello significa cuestionar la esencia curricular, abordar críticamente conceptos y categorías tales como asignaturas, áreas, campos y énfasis, entre los que reina un espíritu fragmentario que bloquea la socialización del conocimiento y la producción de pensamiento elaborado, mientras corroe la acción estudiantil, pervierte la formación ciudadana y da lugar a una convivencia individualista, beligerante y carente de salidas pacíficas.

Esto exige propuestas radicales alrededor de conceptos como escuela, educación, derechos, deberes, ciudadanía y convivencia, y de los cruces entre Estado y comunidad, enteramente contrapuestos y al parecer irreconciliables. Es perentorio que se esclarezcan roles e intencionalidades curriculares de uno y otro lado. Una cosa quiere la clase gobernante y otra la comunidad.

En este sentido, es fundamental considerar lo que quiere la comunidad de estudiantes, que debería identificarse filial y socialmente con miembros comunitarios diferentes de los maestros, maestras y directivos docentes, pues ellos se obligan al discurso de la escucha activa. Diferente es que la fusión curricular exija de ellos una actitud lectora, comprensiva y global del sentir, pensar y hacer comunitarios, sin que dejen de participar expresando su criterio unificador en torno al currículo

que, a su vez, debería recoger las aspiraciones de una sociedad nueva, ser un panel de opiniones dispuestas a salvar al ser humano de una hecatombe ecológica.

Es desde la emoción de trabajar juntos, sumándonos a la esperanza de sobrevivir a la barbarie capitalista, que reivindica la individualidad y la competencia que beneficia a unos pocos, los elegidos de siempre, que se atrincheran en la lujuria, hediondez y mezquindad de sus intereses personales, que debe morir este currículo “universal”, en su egoísmo, saña y extintora ley, para que como el Fénix, surja un currículo nuevo, encantador y floreciente, fraterno, solidario y consecuente con los seres inertes y vivos de natura entera: De GEA.

No buscamos reproducir las opciones fáciles de explotación del fenómeno vital, o los sucesos que son accesorios descotidianizados por la técnica, la tecnología o la ciencia falaz e importada que, valga la anotación, cuenta con un comercial matiz estatal; por ello, es conveniente retomar la opinión de Rifkin (2009):

El siglo de la biotecnología, en el que estamos entrando, nos va a tentar con una amplia gama de alimentos transgénicos y animales alterados genéticamente (eso sí, patentados por grandes corporaciones); medicamentos maravillosos y terapias genéticas que, en teoría, producirán niños más sanos, eliminarán el sufrimiento y alargarán la vida de las personas. Pero a cada paso que damos hacia ese nuevo mundo “bioindustria”, una angustiada pregunta nos asalta: “¿A qué precio?”.

No se trata de sembrar o criar por sembrar o criar. Tampoco de que el estudiante dé cuenta de su poderío asimilador del discurso didáctico al rezar quinientos nombres científicos, o de que sepa recitar el número de electrones de Valencia del Wolframio y de los ciento y pico de elementos químicos restantes. Mucho menos se busca consolar a los muchachos por el deterioro ambiental y la desaparición de especies vivas, con los bioterios, huerticas y jardines escolares.

Obviamente, no se pretende replicar la siembra o crianza de maticas o bichitos en recintos desnaturalizados por la rutina “pedagogizada” de la improvisación investigativa, a través de añejos, seudocientíficos y restrictivos espacios y falacias académicas. Se aspira observar en el desarrollo vital de especies de corta vida y alta fertilidad, la sencillez con que natura se expresa, enseña y denuncia el peligroso camino que van tomando la ciencia, la tecnología y la técnica en manos de los mezquinos intereses de las oligarquías, de las plutocracias y de su inescrupuloso mercado.

Nos interesa poner en evidencia, a través de la simple y a la vez compleja matica de papa, fríjol, maíz, caléndula o yerbabuena, o del “asqueroso” animalito, como una chiza, un caracol o una lombriz, una opción alternativa para resolver problemas como la desnutrición, el hambre y/o la misma muerte de millones de seres

sometidos a la revolución verde, a la transgénesis, la clonación, la desertización, la hipersalinización de suelos, el calentamiento global o la pérdida de especies.

Procuramos reivindicar el mensaje de los hermanos mayores de las culturas ancestrales, sobre el retorno a la chagra, a la tierrita, al campo, al manejo indígena de las selvas, del agua, de la rotación y descanso de los suelos, de la incidencia gravitacional de la luna y de sus fases. Buscamos recuperar la verdad acerca de las multinacionales fitoquímicas, farmacéuticas y agroalimentarias, sobre los genes y patentes robados para someter al mundo a cultivos cuyas semillas deben comprarse para cada siembra, porque además de infértiles ya son ajenas.

Se trata de una reestructuración curricular que revele el trasfondo político-económico del mercado global que somete a individuos, sociedades y ecosistemas a su injusticia, ambición e intereses; buscamos que el currículo sea un actor que denuncie la forma en que ese mercado controla, manipula y comercializa seres inertes (suelos, masas de agua y aire, minerales y materias primas), o vivos (virus, bacterias, hongos, micro-organismos, vegetales y animales, incluyendo al ser humano, sus ancestros y sus futuras generaciones). Se trata de digerir escolar y ciudadanamente eso de los xenotransplantes, del ADN recombinante, de los organismos genéticamente modificados, de la eugenesia biotecnológica, de la pérdida del plasma germinal y de sus impactos colaterales.

Se pretende implementar agro-cultivos limpios, sin manipulación genética, sin toxicidad ni egoísmos intrínsecos. Se trata de reconocer y volver a usar las costumbres tradicionales, sanas y viables, la soberanía y autonomía alimentarias; de aprender matemáticas con la secuencia periódica de producción foliar de una mata de yerbabuena o de arveja, o con la cantidad de células ovopositadas por un caracol o una lombriz hermafroditas que, como huevos fecundados en los individuos que participan de la cópula, permiten enfrentar pedagógicamente el tabú de la sexualidad, el género y el respeto por la expresión e identidad sexual de los seres vivos, entre ellos, el controvertido ser humano.

También implica explicar la esencia fantástica de leer y escribir, a través de un cuento o un soneto alejandrino en el que una legumbre produce “fríjoles en barbada mazorca”, mientras se expone la asociación de una gramínea y una leguminosa, en la que la primera da soporte y la segunda fija el nitrógeno que será el abono para las dos plantas y para sus vecinos. ¿No es acaso GEA un ejercicio curricular que sirve para la vida, que llena de esencia los planes de estudio de las fragmentadas ciencias, mientras promueve valores humanos y éticos, lúdicos y recreativos que motivan y a la investigación hacia el diálogo, la construcción en colectivo, el hallazgo de la paz y la felicidad de todos y de cada uno?

¿Acaso no es esto materializar en la realidad y en la esencia escolar los ruidos discursos teóricos de la transversalización curricular y la transformación equilibrada del entorno y la sociedad? Se trata de darle significado y fondo pragmático y político a la escuela, al conocimiento hacedor de ciencia, tecnología y técnica, para que efectivamente sirvan al individuo, a la sociedad y al planeta. Es un ejercicio de saber para ser libres y actuar.

Buscamos producir pensamiento y acción críticos, transformadores de la realidad; desde el sencillo arte sano de sembrar plantas o criar animales, queremos reconducir la emotividad y que el currículo lleve los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia caminos de ida y vuelta, lo cual implica a seres que mientras enseñan, aprenden y viceversa. Tal proceso permite renovar el sentido de humildad en quien enseña mientras aprende, y facilita motivar a quien aprende mientras enseña; esto permite reconocer al otro, escucharle, entenderle y tolerarle, facilita la solidaridad, el trabajo en equipo, el acceso manual, el análisis y auto-gobierno de la emotividad y una convivencia menos beligerante, con lo cual se liberan opciones comprensivas, más cercanas al significado de paz y al ejercicio ciudadano.

Por todo ello, el Programa GEA se forja desde aquellos estudiantes que los adultos olímpicamente estigmatizamos como “niños problema”, los caspas, los que joden, los que pegan, los groseros, los patanes, los que rompen el manual de convivencia, los censurados, los punibles, los expulsables, los que, contradictoriamente, no son objeto de la escuela tradicional, aquellos que requieren de la férrea estructura disciplinaria y de la absoluta y vertical autoridad de los adultos sordos, que no conciben su participación en la construcción de las normas y deberes. Esos mismos que desconocen eternamente los derechos de niños, niñas y jóvenes “problema”.

Justamente es alrededor de lo último que se concentra el trabajo de GEA, buscamos transversalizar un currículo que sirva para la vida, dándole sentido a ejes como el desarrollo humano y la investigación; de allí nace el lema de nuestro PEI: “Libres por el saber y la acción”, que da significado a nuestra búsqueda por desestigmatizar a los estudiantes inquietos, quienes son justamente los que esperan un currículo menos jarto, menos escuelero, más creativo y significativo, más real y crítico del contexto y del sentido que debe tener la escuela, la educación y la formación.

En la actualidad contamos con los servicios de profesionales capacitados que atienden la fase de implementación del Programa GEA: Mary Isabel Méndez Acuña (Acopio, uso y distribución de desechos sólidos escolares); Lady Viviana Hernández Castro (Lecto-escritura comprensiva y global: La fantasía de leer y escribir); Milena Cardozo Acevedo (Cultivo de lombriz roja californiana, de Eisenia foetida y Utilidad de lo inútil); Olga Lucía Briceño Sandoval (Cultivo de caracol

de jardín, Petit Gros Helix aspersa), y Dulfay Beltrán Escobar (Huerta escolar como herramienta de mejoramiento convivencial).

En la fase de proyección, contamos con la participación de: Marcela Murillo (Acuicultura de especies nativas); Alicia Nieto Baquero (Aplicaciones matemáticas en el Programa GEA); Camilo Hernán Eraso Sandoval (Centros de interés estudiantil); Luis Alonso Torres Santa (Acopio, distribución y uso de aguas lluvias en sistemas de riego por goteo); Rafael Francisco Contreras Villamil (Cultivo de mamíferos lagomorfos), y Héctor Gonzalo Zamudio Clavijo (Acuario escolar y juego de cartas didáctico-pedagógicas de producción estudiantil).

A pesar de las obvias posturas del Programa GEA, la audiencia crece y los vínculos de padres, madres, acudientes, administrativos, docentes y directivos docentes, se intensifican en los niveles de básica, secundaria y media. El programa, y la comunidad andresista, agradecen a las personas e instituciones que desinteresadamente apoyan esta gesta reivindicatoria de los derechos de los niños, niñas y jóvenes, desde el humilde oficio de los maestros y maestras que la impulsan y materializan curricularmente: Secretaría de Educación Distrital; Jardín Botánico José Celestino Mutis; Corporación Universitaria Iberoamericana; Universidad central de Colombia; Corporación Universitaria Minuto de Dios; Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, y Comisión Sueca de Derechos Humanos.

Sea este el espacio para agradecer especialmente a los mal llamados “estudiantes problema” y reconocer su esfuerzo y el sentido que han dado al Programa GEA; también a nuestro Rector, William Javier Salinas Muñoz, por su incondicional apoyo para la actual gestión, y al Proyecto “Maestros, maestras y derechos de la niñez”, que permitió la organización del presente texto, desde el principio de Frato: “Detrás de los productos escolares hay unos niños, con su diversidad, sus problemas, sus familias y sus juegos, sus dolores y alegrías” (IDEP, Uniminuto, 2014).

Referencias

- IDEP, UNIMINUTO. (2014). *Diario de maestros y maestras: Palabras tomadas*. Bogotá: Rasgo & Color.
- Ponce, A. (s.f.). *Educación y lucha de clases*. Bogotá: Editores mexicanos unidos.
- Rifkin, J. (2009). *El siglo de la biotecnología. El comercio genético y el nacimiento de un mundo feliz*. Barcelona: Paidós.
- Ruiz V., J. (2011). *Implementación del interés estudiantil como herramienta comunicativa, pedagógica y motivacional hacia la materialización de los Dere-*

chos Humanos desde Preescolar y Primaria. Bogotá: Colegio Antonio Nariño IED.

Ruiz V., J. (2014). *Programa de proyectos de la Granja escolar andresista - GEA.* Bogotá: Colegio Andrés Bello IED.

Ruiz V., J. (2015). *Desarrollo estudiantil de habilidades y capacidades para la vida, a partir del involucramiento familiar, la convivencia escolar, la formación ciudadana y la protección ambiental.* Bogotá: Colegio Andrés Bello IED.

Sennett, R. (2009). *El artesano.* Madrid: Anagrama.