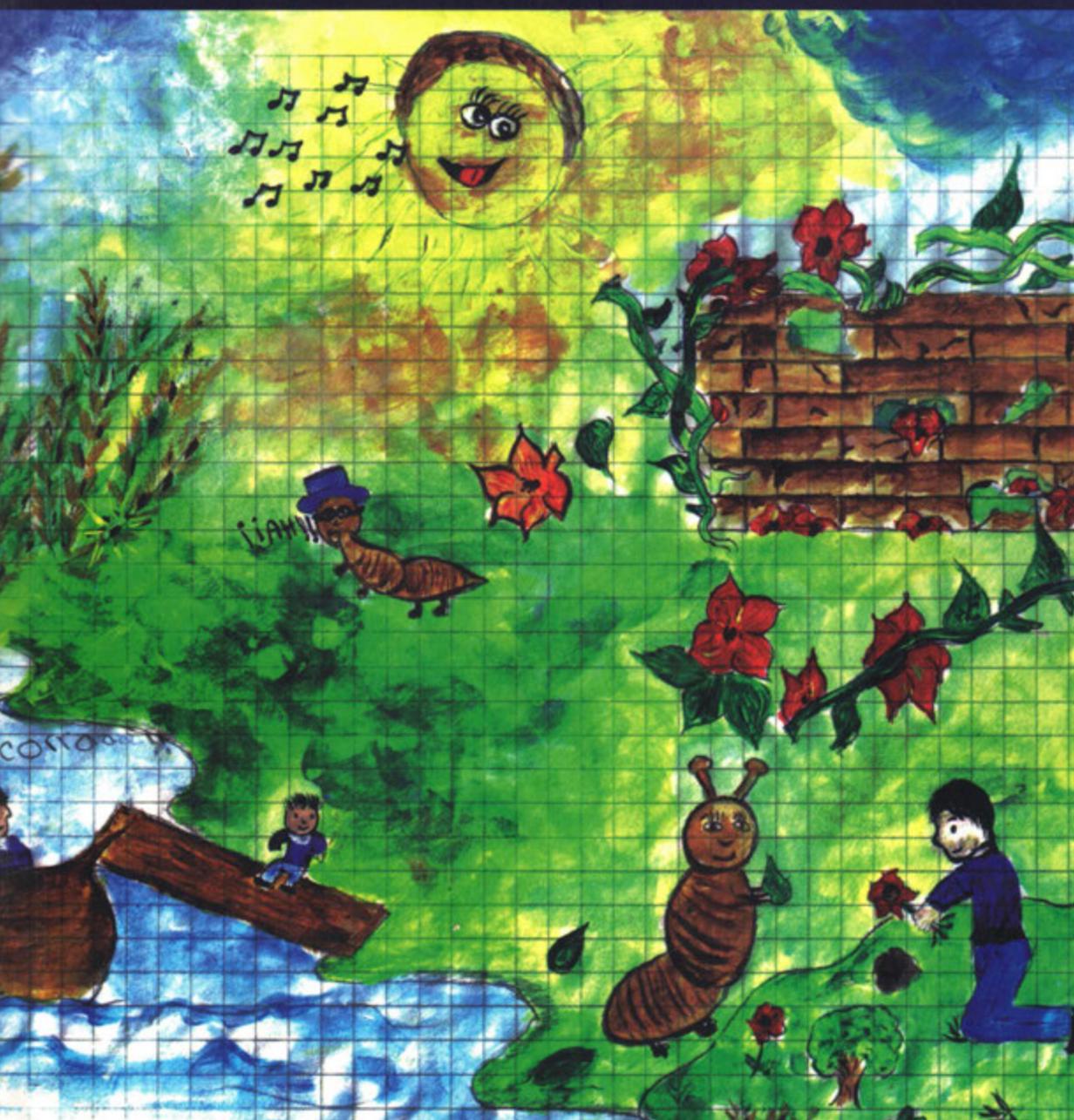


Sistematización de Experiencias Educativas

**INNOVACIÓN,
CURRÍCULO,
CONFLICTO
Y PARTICIPACIÓN**



Sistematización de experiencias educativas

INNOVACIÓN, CURRÍCULO, CONFLICTO Y PARTICIPACIÓN



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

IDEP



Laboratorio de
Pedagogía de Bogotá

IDEP

Bogotá sin indiferencia

Sistematización de experiencias educativas.
INNOVACIÓN, CURRÍCULO, CONFLICTO Y PARTICIPACIÓN

Derechos reservados

© 2006, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

Avenida El Dorado No. 66 – 63. P. 3

Teléfono: 571 (324 1000) Ext: 9017 – 9007 - 9002

Bogotá, D. C. - Colombia

www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co

Dirección General: *Mireya González Lara* (E)

Subdirección Académica: *Ruth Amanda Cortés Salcedo* (E)

Coordinador Laboratorio de Pedagogía de Bogotá: *Jorge Vargas*

Área de Comunicación Educativa: *Diana María Prada Romero*

Interventor Externo IDEP: *Héctor Orobio*

Sistematizadores:

José Israel González Blanco

Adalgiza Luna Mosquera

Nancy Ordóñez Salinas

Martha Ramírez Tovar

Olga Lucía Pardo Angarita

Publicación producto del Contrato N° 23 de 2004. Proyecto: *La pedagogía crítica social en el fogoncito de Horizonte, itinerario de un proceso.*

ISBN 958806648-4

Corrección de estilo: *Victoria A. Guevara*

Fotografías: *Elizabeth Gómez - Yolanda Valencia B.*

Ilustración de portada: *estudiantes grado 11 - 2006*

Diseño y diagramación: *Rosa Bernal D.*

Impresión: *Editorial Códice*

Primera edición: 2006

Tiraje: 1.000 ejemplares

Impreso en Colombia

Índice

PRÓLOGO	7
RECONOCIMIENTO	9
RASTROS Y ROSTROS DEL NUEVO HORIZONTE <i>Yenny Isabel Sánchez Montesdeoca</i>	11
DE PAR EN PAR <i>Jairo Castro B.</i>	17
LA INNOVACIÓN: UNA SEMILLA EN LA HUERTA ESCOLAR <i>Nancy Cecilia Ordóñez S., Yenny Isabel Sánchez M., Yolanda Valencia B., Gladys M. Páez R., Nohelia López L., Myriam Triana S., Alba Teresa Arévalo, Elizabeth Gómez A.</i>	23
EL CURRÍCULO EN EL FOGÓN... <i>José Israel González B., Adalgiza Luna M., Ana Laurenza B., Luz Ángela Cárdenas, Jairo Castro B., Olga Lucía Pardo A.</i>	53
LA ESCUELA EXUBERANTE... <i>Esperanza Pinzón, Martha Ramírez, Luz Mary Pachón R., Alba Marina Villegas, Pedro Ignacio Bustos C.</i>	111
POR LAS AGUAS DE LA PARTICIPACIÓN <i>Vilma Esperanza Melo, Francly Piedad Bohórquez, Margarita Cortés R., Maruja Rosso A., Adriana Liz</i>	129
PASOS DADOS... <i>Lola Cendales G., Alfonso Torres C.</i>	143
HUELLAS, SENDEROS Y ATAJOS... <i>José Israel González B., Nancy Ordóñez S.</i>	149

Prólogo

Cuando, a finales de diciembre, algunos de los autores se acercaron con un documento de 227 páginas en letra de 8 y 10 puntos y me solicitaron tener para los días siguientes unas palabras de presentación que pudiesen ir al editor, mi susto fue grande por el tiempo tan apresurado en esa época del año, la cantidad de compromisos cerrando los trabajos respectivos y desde luego el cansancio para colocarse frente a tal cantidad de páginas. Sin embargo, a medida que comencé a leerlo, fue apareciendo ante mí la magia de veinticinco maestras y maestros que intentaban dar cuenta de una experiencia colectiva, mediante la cual mostraban que en la escuela colombiana pasan cosas a pesar de los intentos de homogeneización provenientes de los sectores oficiales sobre ella y de la ofensiva de la contrarreforma educativa, ley 715, para acabar todo proyecto de innovación y transformación de la escuela, que no estuviera amoldado a estándares y competencias.

Al terminar de leer este texto, puede uno colegir que en él están presentes tres dinámicas importantes en la escuela colombiana, que en muchas ocasiones son invisibilizadas por la premura de la acción y porque no se da el tiempo suficiente para que las maestras y maestros puedan dar cuenta de ellas con su proceso, con sus palabras, y en donde práctica y experiencia se encuentran generando producción de saber. En ese sentido, este texto es profundamente rico en esa dinámica de producción de saber, ya que se manifiesta en un ir y venir de la práctica a la experiencia, mediante la generación de categorías que permiten acercarse y dar cuenta interpretativamente de eso que acontece en la práctica social de los maestros colombianos.

Una segunda dinámica emergente a lo largo de todo el proceso, nos muestra la importancia de los proyectos y la capacidad de que ellos no sean simplemente problemas de teorías que tienen que definirse, sino que evidencian al maestro pedagogo en todo su esplendor. Este maestro que renuncia a ser un repetidor de teorías y que acepta salir de su condición de portador de saber, para hacer visible y posible, un maestro que construye sus propuestas a través de proyectos específicos. Esto nos genera, a propósito de la escuela, una reflexión en donde el maestro pedagogo que se hace visible en esta experiencia -y que está en múltiples experiencias de la escuela colombiana, por ejemplo en las visibilizadas por la Expedición Pedagógica Nacional- pareciera responderle a esa propuesta de despedagogización que nos plantea el Banco Mundial, la que en nuestra realidad ha sido recogida en el nuevo estatuto docente del magisterio colombiano, en donde el saber pedagógico se convierte en un aditamento que podrá recuperarse en cursos durante el período de prueba.

El tercer aspecto que atraviesa esta experiencia, es la riqueza del ejercicio de sistematización, que acá muestra la mano de los asesores, así como la capacidad de los maestros para producir el resultado como parte de un ejercicio de producción colectiva. Pudiéramos decir que adquiere pleno sentido y se hace visible ese “profesional práctico reflexivo”, tantas veces planteado por Schön. Esta experiencia hace muy evidentes esas características, en las cuales la sistematización se convierte en una forma de investigación muy concreta para profesionales que como el maestro o la maestra, han decidido llenar de contenidos las prácticas que desarrollan y los procesos en los cuales están insertos. La sistematización, con toda su reflexión y con todos los dispositivos que organizan su caja de herramientas metodológica, muestra en esta experiencia la importancia y la validez de ella, y se deja ver como un proceso que debe estar más permanentemente en la vida de las escuelas.

Una de las cosas más importantes en este texto, es la manera como los procesos de formación que reciben los maestros y las maestras de esta institución son convertidos muy rápidamente en prácticas pedagógicas, haciendo que muchos de los procesos formativos tengan vida real en las aulas y en las políticas institucionales. Hay en estas páginas, grandes lecciones que aprender sobre la formación de docentes, y más en un momento en el cual ésta cruza por una de sus más profundas crisis, tanto en el ámbito universitario como en las propuestas de las entidades gubernamentales encargadas del proceso educativo.

La historia que nos presentan, es la memoria de la construcción física, simbólica y pedagógica que en los últimos ocho años, han realizado un grupo de maestras y maestros; de un proyecto que saliendo de iniciativas comunitarias, se transforma en un proyecto pedagógico con múltiples variantes, dejando asomar en forma muy práctica la manera como los proyectos ayudan a construir una transdisciplinariedad que es requerida con un cierto énfasis por las organizaciones más de punta en el conocimiento. Así, la escuela se vuelve viva, porque no queda atrapada en sus paredes construidas colectivamente, sino que en el ejercicio de encontrarse con su historia llena a ésta de sentido, pues convierte también a la escuela en un proyecto comunitario que enfrenta las miradas de los distintos lugares desde los cuales la escuela pretende convertirse en una simple institución al mando de un rector-gerente y que pierde y disuelve la presencia de los actores sociales en ella. En este sentido, el texto puede ser un buen aprendizaje para que quienes construyan sus centros educativos como proyectos comunitarios, recuerden que no basta una institucionalidad administrativa y que es necesaria una nueva institucionalidad social para gestionar esta escuela.

Un dato curioso en el Fogoncito de Horizonte, es la manera como las maestras y maestros de este proceso van más allá de su práctica y construyen un enlace con

textos del acumulado del saber en esa disciplina, no sólo en el ámbito nacional sino también internacional. Usted, amiga/amigo lector, encontrará en el libro doscientas ochenta y nueve citas. La inmensa mayoría de ellas traídas para reforzar los contenidos de la producción y elaboración que realizan los sistematizadores. Puede decirse, entonces, que es una investigación bastante ilustrada y que en ningún momento pierde el ritmo de la manera como trae las citas, ya que ellas no reemplazan la práctica y la elaboración de experiencia planteada por quienes llevan a cabo esta experiencia.

En síntesis, este libro que recupera una práctica que ha sido jalonada por múltiples actores a través de la voz de 26 maestras y maestros y cuatro asesoras y asesores de sistematización, tiene la riqueza de abrirnos nuevamente a la esperanza de que el movimiento pedagógico está vivo en las escuelas colombianas, a través de infinidad de experiencias con las cuales construyen sentido en sus contextos estos hombres y mujeres que ofician como maestros y maestras, y que están a la espera de ser visibilizadas. La sistematización en esta experiencia, se presenta como esa verdadera oportunidad de que la maestra y el maestro se conviertan en productores de saber y por lo tanto, generadores de las nuevas geopedagogías, que desde los territorios y los contextos dialogan con las pedagogías universales para mostrarles sus límites, para reorganizarles sus encuadres y llevarlas a nuevos lugares en los cuales puedan hablar con una nueva consistencia, de eso que está pasando en la vida de muchos maestros y de muchas escuelas, a pesar de las políticas oficiales.

Las voces colectivas, que a manera de coro polifónico están presentes en estas páginas, nos dicen que la escuela colombiana está viva y no quiere ser atrapada en formas metodológicas únicas o propuestas de contenidos que nos devuelvan a “un currículo a prueba de maestros”, y que el aula y la escuela se han convertido en trincheras locales de resistencia frente a las pretendidas homogeneizaciones de las instituciones multilaterales. Gracias maestras y maestros por esta aventura, por la esperanza que retroalimentaron en mí. Y espero que a través de su lectura, dinamicen las búsquedas de muchas y muchos de los maestros de este país que sueñan con que otra escuela distinta a la que nos plantean los globalizadores neoliberales, es posible. Buen viento y buena mar para este texto.

Marco Raúl Mejía

Reconocimiento

Para el Laboratorio Pedagógico del IDEP, es satisfactorio el avance que se presenta en esta experiencia en cuanto a su intencionalidad, que ha sido “poner a prueba, en el campo de la experimentación, un conjunto de concepciones pedagógicas, procesos y prácticas que redunden en una respuesta pedagógica a las exigencias y necesidades de la educación, la escuela actual y sus contextos”, con el fin de “consolidar el saber pedagógico y la innovación, para que llegue a ser un referente significativo para el avance pedagógico de otras experiencias en la ciudad. A partir de allí, se espera generar modelos pedagógicos propios, retomando el saber pedagógico de la ciudad a través de procesos investigativos que posibiliten la transformación de la institución escolar, de los sujetos y de sus relaciones con el entorno”.

También es altamente gratificante encontrar la experiencia de una institución educativa que, a partir de un modelo como el de las Pedagogías Críticas, asume el riesgo de vivir en su cotidianidad y en su práctica diaria los Derechos Humanos, pasando del discurso a la materialización de los mismos a partir de una actitud académica reflexiva, que ha posibilitado la construcción de un currículo interdisciplinario que permea todos los rincones de la institución escolar. Ello muestra, que es posible abordar el trabajo de aula desde lo que le es esencialmente propio: lo académico, teniendo en cuenta las necesidades y condiciones de las comunidades, al vincular de manera directa las asignaturas con los Derechos Humanos con el contexto. Esta experiencia muestra, en particular, que otra escuela es posible.

Para los maestros y maestras del Fogoncito de Horizonte, el documento es apenas el abre bocas de un trabajo arqueológico, en el cual comenzamos a mostrar conciencia pública acerca del valor social, político y cultural de la práctica pedagógica. Rastros y Rostros, llave maestra con la cual se abre el libro; De par en par, muestra del tinte literario de los sistematizadores; La innovación: una semilla en la huerta escolar; referente del ingenio de las maestras, pese a la adversidad; El currículo en el fogón; ensayo que describe y analiza la vida formal y oculta de la escuela; La escuela exuberante, ensayo en el que se destaca el conflicto; Por las aguas de la participación; reflexión sobre la política de la pedagogía; Pasos dados, pretexto que alude a la metodología; Huellas, senderos y atajos, propuesta pedagógico/didáctica, son los vestigios plasmados por lo(a)s pedagogo(a)s en el libro, producción a la que estamos invitando a que el lector participe activamente terminándola de escribir, así que puede subrayar, anotar, aprobar, refutar, opinar, debatir, fabular, preguntar, contestar con otro libro si es el caso, porque escribir es un deber cívico y político.

*José Israel González Blanco. Equipo de Investigación
Héctor Orobio. Interventor Externo IDEP*

Rastros y Rostros del Nuevo Horizonte



Yenny Isabel Sánchez Montesdeoca

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

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

El colegio y su parentesco con la escuela

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

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

hizo la apertura del grado sexto y séptimo en la jornada de la tarde en los salones de la escuela.

La autora de esta crónica fue una de las tres maestras fundadoras del bachillerato. El origen del nombramiento, parte de una solicitud de trabajo radicada en la Secretaría de Educación, resguardada en la agenda del Jefe de Secundaria, quien en la brevedad del tiempo profirió el acto administrativo, nombrándola como docente en el colegio Cristóbal Colón de la localidad de Usaqué. El rector de ese entonces, al notificarse de la designación aclara: *“el lugar de trabajo no es aquí, es arriba en la loma”*. Expectante de conocer el paradigmático lugar, arribó un sábado, hallando allí a Brígida Espejo y Marlene García, futuras compañeras de labor.

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

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

Las aulas estaban cimentadas en ladrillo y pañete, sobre un piso de cemento y cubiertas con teja de eternit. Los tableros también de forma rectangular, hechos en cemento y barnizados de verde, estaban adheridos a las paredes. Ahí, con la ayuda de la tiza se plasmaban fórmulas, teorías, reglas ortográficas, caligrafías, dibujos, frases, párrafos, números, tareas y en ocasiones, mensajes

amorosos provenientes de la mente y el corazón de los educandos; porque en el aula, la razón y la emoción se entrelazan de manera inseparable, lo mismo que el saber escolar y el sentido común. Todo un exquisito menú, adobado por las 3 maestras, enseñantes de todas las áreas y hasta responsables de la cooperativa escolar. El recreo tenía lugar en la cancha comunal, pues las instalaciones de la escuela nunca han contado con un sitio exclusivo para tal evento. El juego con el balón era común denominador tanto para los estudiantes como para las profesoras. Mediante el móvil esferado se urdían relaciones afectivas, de comunicación y de saberes, complementarios del ritual de la escolarización.

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

“Próximamente: Colegio Nuevo Horizonte”

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

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

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

Ahora, hay que saltar por encima de los años para referir la contemporaneidad del colegio. Las letras escritas por algún residente en los predios recuperados para el colegio, ya en 1999 estaban transformadas en ladrillos, aulas de clase, baños, biblioteca, laboratorios, patio de recreo, oficinas, muros, puertas y ventanas. Eso no es complicado examinarlo en los actuales momentos. La lectura de esas iconografías precede a la lectura del presente, un presente que no puede ocultar que a nombre del progreso arquitectónico, sepultó bajo la áspera piel de cemento, el pasto y la vegetación que le daban colorido al predio. Y aunque la vegetación cedió ante la imponentia del hombre, los residuos sólidos, los desechos industriales y basuras en general, que invadían el entorno del colegio, se resistieron; generándose de ahí la dinamización de proyectos como: *Gestión para el Reciclaje de Residuos Sólidos, Microcentros, Lectura y Escritura, Resolución de Conflictos*, -entre otros- en los entonces Centros Educativos Distritales Nuevo Horizonte, Buenavista y Rural Horizonte.

De par en par



Jairo Castro B.

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

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

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

-¡Ya está! ¡Así son los huecos!

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

- *¿Qué le pasa? ¿De qué se ríe?*

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

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

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

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

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

- *Y usted ¿cómo sabe eso?* -Preguntó Yanira-

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

- *¿Cómo así? ¿Su abuela es doctora?* Preguntó Rosalía.

- *¡Noo! Pero sabe curar.* -Dijo Pedro riendo-

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- ¿Cómo así Pablo? ¿De qué me esta hablando usted? -Preguntó-

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

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

- ¡Muy buena idea! Haremos el proyecto de la huerta escolar para ver cómo crecen las plantas. Me toca ponerme a investigar sobre cultivos porque yo no sé nada de eso como tu papá.

- Mi papá sí sabe de eso. Si quiere le digo que venga y nos enseñe, profe -sugirió Pedro-

- ¿Tu papá sabe sembrar? ¿Y cómo aprendió? -Interrogó la profesora-

- Nosotros somos del campo, profe. Y allá solo se hace eso, ¡sembrar!

No se dijo más. Entonces, la profesora programó una reunión con padres de familia, con la esperanza de que hubiese más padres que supieran sembrar. ¡Oh sorpresa...! cuando se dio cuenta de que la mayoría sabía de cultivos, pero

la mayor sorpresa fue cuando los padres sugirieron qué hierbas eran mejores, porque además les podían enseñar a sus hijos el uso de varias de ellas, para curarse algunos males que en ocasiones les dan. Acordaron qué hierbas eran las más convenientes y se dieron cita para el sábado por la mañana.

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

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

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

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

La Innovación: una Semilla en la Huerta Escolar



*Nancy Cecilia Ordóñez S.
Yenny Isabel Sánchez M.
Yolanda Valencia B.
Gladys M. Páez R.
Nohelia López L.
Myriam Triana S.
Alba Teresa Arévalo
Elizabeth Gómez A.*

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

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

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

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

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

- ¿Qué trato?

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

La hormiga lo miró con aire de incredulidad.

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

La hormiga pensó:

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

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

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

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

* DAVINCI, Leonardo (1973). *Fábulas y leyendas*. Barcelona: Círculo de lectores, Nauta, pp. 58-59.

La semilla, huerta y hormigas

La huerta es un lugar de intersección de las experiencias pedagógicas sistematizadas en el Proyecto de las Pedagogías Críticas en el Fogoncito de Horizonte. La huerta se hace evidente en las tres sedes que constituyen la institución; de ella hablan los maestros, las maestras, los estudiantes, los padres de familia y también los medios de comunicación impresos¹. El grano de trigo, por su parte, simboliza la innovación, una práctica que también se ha cultivado en las aulas y fuera de ellas, desde hace más de una década. La hormiga, entre tanto, personifica el sentir, el pensar y el actuar de los maestros y maestras; particularmente, de los seguidores de la Expedición Pedagógica Nacional², pues a ellas y a ellos, se les atribuye el hallazgo del grano de trigo en el campo.

Eduardo Galeano, al indagar por el origen de la mentada semilla, cuenta que Pachacamac, hijo del sol, atrapó a uno de sus hermanitos, lo descuartizó y por miedo a su padre lo regó por el mundo en pedacitos, sacando de sus dientes el trigo. La innovación generalmente, es hija de una tensión entre lo que se viene haciendo y aquello que se avizora en el horizonte como posibilidad de mejorar unas circunstancias adversas. El nombre de pila de esa tensión es la crisis; es decir, el momento en el cual lo viejo -como diría Gramsci- está muerto o está agonizando y lo nuevo no termina de nacer. O si se quiere -parodiando a José Luis Romero³ -, "*los momentos en los que comienza a imponerse algo nuevo en la sociedad, no la culminación del proceso, como generalmente se piensa*".

En Colombia, la innovación -al decir del profesor Martínez Boom- es posible identificarla en tres momentos: el primero, denominado de *surgimiento*, de génesis -volviendo a Romero-, correspondiente a los decenios del 70 y a la aurora del 80; el segundo, se visibiliza en el *Movimiento Pedagógico*⁴,

¹ Ver SÁNCHEZ M. Yenny Isabel, VALENCIA B., Yolanda y GÓMEZ, Elizabeth (2005). *Huerta y jardín: Ecología de las buenas ideas*. Bogotá DC: Revista Internacional Magisterio N° 17, p.20 ss.

² Para tener una visión amplia acerca del particular léanse, entre otros documentos: EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA NACIONAL (2002). *Pensando el viaje. Preparando el equipaje. Huellas y registros*. Bogotá DC.

³ Citado por GUTIÉRREZ GIRARDOT, Rafael (1998). *Insistencias*. Santa Fe de Bogotá, Editorial Ariel, p. 264.

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

organización que saca de las fauces de la Tecnología Educativa la semilla, en la década de 1980, para fecundarla en el terreno de la política, la pedagogía y la cultura; y, el tercero se sitúa hacia los últimos años del siglo XX y en el amanecer del XXI, con las *Redes Pedagógicas*⁵.

Los procesos de innovación en los primeros momentos, se pueden leer con el iris de las Pedagogías Críticas, como brotes de resistencia a la hegemonía de las políticas educativas heredadas de la *Mundialización de la Educación* y de las Misiones foráneas, incubándose en la escuela una situación permanente de construcción social y de producción cultural. El Instituto de Pedagogías Autoactivas⁶, la Escuela Pedagógica Experimental⁷, El Grupo de Ubaté, La Expedición Pedagógica de Caldas, el Grupo Pedagógico de Aipe, la Expedición Pedagógica del Guaviare, algunos Proyectos Educativos Institucionales, Nueva Delhi⁸, Creática⁹, Génesis¹⁰, los hallazgos de la Expedición Pedagógica Nacional, la Gestión de Residuos Sólidos, la Resolución de Conflictos y los Microcentros, son, entre otras, nueces emergentes en la huerta escolar en el atardecer del milenio y en los albores del siglo XXI. Son simientes cuyo destino ha sido crecer como plantas, para ser más útiles al hormiguero.

Las experiencias que hacen parte de esta sistematización, son granos de trigo que han germinado en una zona marginal de Bogotá, erguida en la cordillera de los Andes. El camino delineado por las hormigas, se ha edificado en unas circunstancias complejas, en el despojo, en el desarraigo, en el conflicto, en medio de la pobreza económica y social, del olvido y hasta de la ingratitud,

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

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

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

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

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

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

pero con un enjambre humano colmado de muchas capacidades a veces desperdiciadas. Lo difícil para los innovadores -evocando a Lezama Lima- es estimulante.

La hormiga que vio el grano de trigo

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

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

La gestión para el *Reciclaje de Residuos Sólidos*, por ejemplo, irrumpe a partir de la resolución de una problemática ambiental entre los agentes educativos. Así se lee en uno de los relatos: *“La proliferación de basuras, la propagación de malos olores, la dispersión de residuos sólidos por el territorio del colegio y sus alrededores y la contaminación del agua y del viento, agenciaron el nacimiento de nuevos pobladores en el espacio escolar. No se trataba de*

¹¹ INGENIEROS, José. (2003). *La mediocridad intelectual En: El hombre mediocre*. Quito: Editorial Ecuador FTB. Cía Ltda., P.101.

pobladores humanos sino de gusanos, mosquitos, zancudos, arañas y la visita consuetudinaria de roedores y perros. Prácticamente, los agentes educativos nos hallábamos frente a un dilema ético por resolver: o dejamos que la convergencia de factores patógenos avancen y quebranten la salud física y mental de los actores de la comunidad educativa, o rompemos la cadena mediante un proyecto articulado al área, afín a la problemática. La disyuntiva favoreció la segunda opción; es decir, la inspiración de un proyecto de ecología medioambiental¹².

La recuperación histórica de la experiencia, deja entrever una seria tensión entre las maestras, particularmente de Ciencias Naturales, respecto al papel del Centro Educativo ante un problema que afecta no sólo a la comunidad escolar sino a los moradores de los barrios contiguos al colegio. Esa tensión se formuló en la disyuntiva: *Hacer o dejar que otros hagan y deshagan. “Y aunque la vegetación cedió ante la imponentia del hombre, -anotan las relatoras- los residuos, los deshechos industriales y basuras en general, que invadían el entorno del colegio, se resistieron, generándose de ahí la dinamización del proyecto: Gestión para el Reciclaje de Residuos Sólidos¹³. Resolver una tensión de este modo, confirma el punto de vista de Aguilar, al aseverar que “los innovadores en educación se vieron en algún momento a sí mismos tomando una decisión difícil: cambiar, en contra de la corriente, lo que para ellos no funciona bien, pero que para los demás no representa ningún problema¹⁴.*

El proyecto incorporó una situación conflictiva latente en la comunidad barrial y educativa a la vida escolar; vale decir, las maestras y maestros hicieron causa suya, en la práctica pedagógica, sobre la base de sus saberes, las demandas de un conglomerado humano, forjando una simbiosis entre el *currículo formal* con el *currículo oculto* y, además, despertando sensibilidad y a la vez alianzas entre maestro-as, padres de familia y estudiantes, e interpellando el sentido de la escolarización: *“Para nosotros -escribe un ex-*

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

¹³ SÁNCHEZ Montesdeoca, Yenny Isabel (2005). *Rastros y rostros de Nuevo Horizonte*. Bogotá DC: Colegio Nuevo Horizonte. Documento de trabajo.

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

alumno- *esos olores nauseabundos impedían la concentración en las clases y teníamos que hacer algo y ese algo fue el proyecto. Nosotros -comenta una joven profesional egresada del colegio- no podíamos permitir que aquello que aprendíamos en la clase de Ciencias no se pudiera aplicar en nuestra vida. Por eso, nos propusimos realizar algo distinto a las clases que estábamos acostumbrados a recibir antes*".

Desde este ángulo, la experiencia nace, no tanto circunscrita al ámbito exclusivo de las didácticas de la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas y asignaturas, puesto que traspasa las fronteras del colegio para inscribirse en la dinámica comunitaria, enviando así el mensaje de que la escuela cumple una función social que no se reduce a lo formal, tal como ha venido ocurriendo. Esto es poco común en las innovaciones -sostiene Parra Sandoval- porque "*uno de los hallazgos centrales en la revisión de la literatura sobre innovaciones educativas en Colombia, lo constituye el hecho de que las innovaciones han sido concebidas y estudiadas fundamentalmente desde una perspectiva pedagógica y didáctica*"¹⁵.

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

En el relato, los cronistas del aroma cuentan, que en el crepúsculo del siglo XX, particularmente en los dos últimos años, los maestros y maestras del CED Horizonte apoyados en las preguntas: *Qué, Cómo, Para qué y a Quiénes enseñamos*, y preocupados por la escritura del PEI, deciden "*centrar la atención*

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

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

en el primer interrogante; es decir, en el qué del Proyecto Educativo Institucional. En ese proceso demoramos dos años; fueron largas jornadas de discusión entre docentes y con los padres y madres de familia, discusión que, tanto para unos como para otros, en ocasiones, no era más que pérdida de tiempo; porque así se ve en nuestra sociedad el trabajo intelectual, importa más ser “práctico”, operario, activista y productor que dedicar tiempo a pensar, discernir, problematizar, leer y escribir... ¡Bienaventurados quienes han hecho sus PEIs saltándose esas etapas, porque de ellos son y serán los galardones eficientistas!”¹⁷.

Microcentros, de manera similar a *La Gestión para el Reciclaje de Residuos Sólidos* y a la *Resolución de Conflictos*, es una experiencia pedagógica que emprenden los maestros del otrora Centro Educativo Distrital Rural Horizonte¹⁸, por razón de la construcción colectiva del Plan de Estudios. De ello, aún quedan algunos vestigios. Aducen sus protagonistas, que “*El tiempo ocupado en tal actividad fue de un año aproximadamente y la estrategia se basó en microcentros o tertulias pedagógicas mensuales durante una jornada de trabajo; estudio individual, reuniones de área, acción pedagógica en el aula de clase, asistencia a jornadas de capacitación extraescolares, investigación bibliográfica, lectura y escritura de documentos relacionados con las temáticas*”¹⁹.

La gramínea en la espalda de la hormiga

El diálogo del grano de trigo con la hormiga -fundado a partir de la pregunta por qué no lo deja tranquilo, aflora la respuesta de ésta última: “*Si te dejo tranquilo no tendremos provisiones para el invierno*” hace ostensible el sentido del trabajo de este insecto social. En el asunto que nos ocupa, también se ponen de manifiesto los propósitos de la innovación; es decir, la intranquilidad de las maestras de *Microcentros*, *Resolución de Conflictos* y de

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

¹⁸ Dentro del discurso de la Ley General de la Educación, promulgada el 8 de febrero de 1994, a las escuelas y colegios del Distrito Capital se les denominaba Centros Educativos Distritales (CED). Con la expedición de la Ley 715 del 2001, dichos centros fueron fusionados y en su nueva partida de bautismo se leen: Instituciones Educativas Distritales.

¹⁹ LIZ, Adriana, MELO, Vilma Esperanza, PACHÓN Luz Mery, BERNAL, Ana Laurenza, LUNA MOSQUERA, Adalgiza y (2005). *Los microcentros: una experiencia de auto formación*. Bogotá DC. Documento Inédito.

la *Gestión de Residuos Sólidos* de cara a lo que está ocurriendo y la necesidad de aprovisionarse de ideas y acciones para enfrentar el invierno de disimilitudes. La innovación *per se* es un cambio intencionado y con algún rumbo bosquejado, así sea precario o tácito; tanto así, que algunos estudiosos del tema la definen teleológicamente como: "*Una tentativa encaminada consciente y deliberadamente a introducir en el sistema de enseñanza un cambio con el objeto de mejorarlo*"²⁰.

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

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

En el *aspecto social*, reseña la puesta en común de relaciones de poder, comunicación y de saberes, cruzadas por el respeto, la solidaridad, la sensibilidad social, la reflexión, la organización grupal y comunitaria, el uso del tiempo libre. En la *parte legal*, alude al cumplimiento de las normas relativas a la implementación del Proyecto Ambiental, al acatamiento de los objetivos

²⁰ PULIDO OCHOA, Roberto (1998) "*La innovación: un proceso que se origina en la práctica*". En: *Innovación en la escuela: obstáculos e ideas para el cambio*. Bogotá DC: IDEP, III Encuentro de Investigación, Educación y Desarrollo Pedagógico en el Distrito Capital: Un balance internacional, p. 102.

generales, específicos, comunes del área de Ciencias Naturales y las asignaturas conexas contenidas en las políticas educativas, concretamente en la Ley General de la Educación²¹. En lo *curricular*, como es de esperarse, intima el redimensionamiento de las prácticas pedagógicas de enseñanza, inclusión de la lúdica, manejo de conocimientos científicos, técnicas avanzadas y tradicionales en la manipulación de los residuos, al igual que participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Entretanto, *Microcentros* le apuesta al replanteamiento del papel de los maestros y directivos docentes como personas, como pedagogos y como intelectuales, capaces de transformar el sentido de su quehacer profesional y su función social como trabajadores de la cultura. Arriesgan la construcción de un Plan de Estudios con la participación activa de los agentes de la comunidad educativa, y plantean, con *frónesis*, escudriñar la pertinencia de unas políticas educativas homogenizantes o -como diría Apple²²- de *currículo nacional* en un contexto de alta vulnerabilidad social y política. Buscan con su acción transformadora, cuestionar el currículo explícito, afinar las prácticas pedagógicas, auto-reconocerse y reconocer a los demás actores educativos. “Partimos de la hipótesis de que responder el *Qué enseñar, nos permitía avanzar en contestar interrogantes como: ¿Para qué?, ¿Cómo?, ¿A quiénes?, ¿Por qué?, ¿Cuándo?, ¿Dónde? Y ¿Con qué?*” anotan los pioneros de la imaginación, los visionarios, los aventureros maestros que revelan la disposición al lanzarse hacia lo desconocido, sin saber de buena tinta el resultado final, pero animados, en manera alguna, por su dinamismo e impulso al trabajo de conexión.

El valor pedagógico de esta experiencia, tiene su asiento en la innovación del Plan de Estudios; dado que se fundamenta en el paradigma de la complejidad y que, a diferencia de otros PEI, -dicen ellos y ellas- *“le damos relevancia a una de las partes pero sin perder la brújula del todo. Otra de las fortalezas está en la capacidad de los docentes para asumir la construcción colectiva del plan, teniendo en cuenta, de una parte la historia institucional y de otra, la necesidad de transformar los esquemas tradicionales, por unos más acordes con las exigencias de los tiempos actuales”*. La experiencia -continúan en el

²¹ VALENCIA BETANCOURT Yolanda, SÁNCHEZ MONTESDEOCA Yenny I. y GÓMEZ Elizabeth. (2003) *Reciclaje*. Ponencia Foro Educativo Distrital de Ciencias. Bogotá DC: IED Nuevo Horizonte, p. 6.

²² APPLE, Michel W. (1996) *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.

relato- "ratifica una vez más las voces minoritarias de quienes pensamos que la implementación de cualquier política educativa, en este caso, no puede pensarse sin la participación activa de los docentes, asumiendo la participación como toma de decisiones"²³.

El innovador con pretensiones como las descritas, se asemeja más al profeta, testigo de valores que le supera al poeta, eco de las aspiraciones de su época, al inventor imaginativo. Es también un hombre o una mujer de acción, a cuyo necesario entusiasmo repugna el control minucioso. "Están -diría Pulido-convencidos de que la nueva práctica es mejor que la que está en vigor y tiene tendencia a considerar que es inútil una evaluación sistemática"²⁴.

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

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

A uno de los primeros grupos conformado, se le denominó los Pilos, porque eran "indisciplinados" y despaciosos académicamente; otros, fueron los Activos, sobresalientes por el bajo rendimiento, desmotivación por el estudio e

²³ MELO, Vilma Esperanza, PACHÓN Luz Mery, BERNAL, Ana Laurenza, LUNA MOSQUERA, Adalgiza y LIZ, Adriana. (2005). *Los microcentros: una experiencia de auto formación*. Bogotá DC. Documento Inédito.

²⁴ PULIDO OCHOA, Roberto, Ob. Cit.

“indisciplina”. Un tercer grupo, fue el de los Líderes. Ellos y ellas son los más avanzados en la parte académica y en comportamiento. El último grupo, en esta ejemplificación, corresponde al área de inteligencia. Estos escolares se mueven en una media entre los Líderes y los Pilosos: rendimiento académico regular con perspectivas de superación y comportamiento similar. Esta primera categorización intuitiva más no conceptualizada, es la que nos lleva a preguntarnos por la explicación y comprensión de la realidad escolar de nuestros educandos y, para su abordaje empezamos a coquetearle a Gardner²⁵.

La semilla llena de vida

El grano de trigo es una gramínea, cuya representación etimológica es la *semilla encerrada*. La innovación, entonces, se puede suscribir como una semilla colmada de la vida que alberga en su embrión y en sus cotiledones. La innovación, retirado de lo expuesto en la norma nacional que la reconoce, es un *atractor extraño*, un *desordenador que agita*²⁶ como el grano en el humedal o como su fécula en la tinaja fermentante. La testa, que protege sus estructuras y evita la pérdida de agua, consiente ver aspectos relevantes en las experiencias, como las siguientes:

♣En Gestión del Reciclaje de Residuos Sólidos

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

²⁵ Tomado de GONZÁLEZ BLANCO, José Israel (2000). *Las inteligencias múltiples y la elaboración de un PEI*. En: Revista Educación y Cultura N° 55. Bogotá DC: CEID/FECODE, pp. 52-55.

²⁶ AGUILAR SOTO, Juan Francisco (1998). *Innovaciones educativas y culturas contemporáneas. Introducción*. En: *La Investigación Fundamento de la Comunidad Académica*. Santa Fe de Bogotá DC: IDEP, p.217.

terron" cobra vida, dejando en vía libre la instauración de lo que está germinando: El proceso de innovación.

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

En la huerta y en el jardín, tienen asiento las hortalizas y las hierbas aromáticas, convirtiéndose en el renglón número uno de la actividad agrícola-educativa. *"Las acelgas, la lechuga, el repollo, el perejil, el culantro, ajo y cebolla, son hortalizas cultivadas por los estudiantes y con las cuales, además de comprender su historia, la fotosíntesis, la fitología, sus características y las propiedades alimenticias, les ha posibilitado socializar esfuerzos, compartir la cosecha, hacer suyas las causas de los demás y contribuir con la ración alimenticia en cada uno de sus hogares."* Los vientos que soplan desde afuera, oxigenando los embriones, dejan penetrar mensajes relativos a las acciones desarrolladas: *"eso está muy bien, que pongan a estos muchachos manilimpios a aprender los oficios del campo, esos oficios que nos enseñaron nuestros padres y con los cuales nos ganábamos la vida... claro que estando aquí ya nos cambió todo... pero eso es lo que debe hacer el colegio para que no se olvide lo de nuestros abuelos"*²⁷.

La siembra de hierbas a su turno, se avizora como la cuota inicial en el conocimiento de la aromaterapia. Al decir de una de las maestras *"fue el detonante del agrado por las plantas, por la valoración humana de las mismas plantas medicinales lo que trasladó las mentes de los niños y niñas al campo de la medicina alopática, homeopática, a las prácticas de hierbateros, la hechicería,*

los sobandijos y a pensar en el bienestar corporal". La inclusión de la huerta y el jardín en la lógica curricular de un colegio con inclinación clásica en su formación, incita a inferir que esa praxis pedagógica desborda los contornos de las asignaturas, de las áreas y de las temporalidades, acariciando relaciones institucionales que se extienden más allá del aula, "alcanzando a plantear otros interrogantes que aún formulados desde la escuela se ubican en una dimensión más compleja que trasciende la pareja "enseñanza-aprendizaje"²⁷.

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

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

Los vidrios rotos, los frascos arrojados dentro del colegio y fuera de él, luego de ser problema, se transformaron en otra posibilidad de enseñanza, aprendizaje y la proyección organizativa. De manera similar al reciclamiento de los sólidos mencionados, indican las protagonistas: "hemos utilizado:

²⁷ VALENCIA BETANCOURT, Yolanda, SÁNCHEZ MONTESDEOCA Yenny I. y GÓMEZ, Elizabeth. (2005) *Huerta y jardín: ecología de las buenas ideas*. En: *Gestión para el reciclaje de residuos sólidos. Sistematización de una experiencia pedagógica en ciencias naturales*. Bogotá DC: Colegio Nuevo Horizonte. Documento inédito, p. 6.

²⁸ MARTÍNEZ BOOM, Alberto y UNDA BERNAL, María del Pilar. (1998). *De la insularidad de las innovaciones a las redes pedagógicas*. Santa Fe de Bogotá DC: Proyecto RED-CEE, Revista Nodos y nudos N° 5, p. 10.

frascos de mayonesa, nescafé, botellas, pinturas y diferentes telas, para su procesamiento; una actividad que se promueve lavando bien los frascos con jabón, dejándolos secar y luego decorando las tapa con telas de disperejos colores, y matizando los frascos con pintura de vitrales, ocasión propicia para referir tangencialmente la teoría de los fractales, por ejemplo. Los recipientes lavados, del mismo modo se aprovechan para envasar mermeladas, cremas y otros productos químicos hechos en el laboratorio. Pero frascos tersos y los vidrios acicalados, también han albergado secretos en cofres y evidenciado imágenes en portarretratos erigidos en el aula²⁹.

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

Las innovaciones educativas son sistemas abiertos; de ahí la comprensión del deseo por el encuentro y el apoyo entre los pilotos que capitanean esa nave en la cual viajan muchos expedicionarios. *“Esta acción -aducen las maestras de matemáticas- generó unión en el trabajo para apoyarnos; huelga decir, para hacer interdiscipliniedad, para cooperar y resaltar los saberes. La Fiesta de la Ciencia, escenario creado a partir de la experiencia, permitió la danza entre el área, el perímetro del cuadrado y del rectángulo, dando como coreografía tarjetas navideñas y de cumpleaños. En el ámbito del juego, el volumen y la capacidad manifiesta en las botellas metamorfoseadas, irradia luz en las lámparas, en los barcos y veleros, ondeando la belleza y creatividad de los navegantes del proyecto. A los retazos de madera se les encontró la comba en*

²⁹ Valencia V., Yolanda y otras. Ob.cit. p. 11.

la elaboración de carros, aviones, maquetas y rompecabezas, estos últimos imitando al *tan gram*. Con sus colores y armonías, culminado en la utopía de una empresa didáctica con figuras geométricas convergiendo en ella la regla de oro de las cuatro eras³⁰.

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

Pero el *práctico reflexivo* no exclusivamente explicita su conocimiento en lo tocante a la actividad concreta, sino que deja reconocer cómo en la diligencia cotidiana razonamos acerca de lo que hacemos, al mismo tiempo que actuamos. Schön³¹ denomina este componente del pensamiento práctico, reflexión en o durante la acción. Las experiencias motivo de esta investigación, dejan entrever esa mirada, incluso fuera del estamento: *“Los maestros y las maestras llevamos la escuela y el aula por donde quiera que estamos. En una de esas visitas al salón de belleza -narra la maestra- el esteticista acercó a su vista un tarro lleno de miel depilatoria, con la cual le depilaba. Pero la acción no quedó ahí sino que una porción de esa cera fue puesta sobre una especie de fogoncito, fabricado al parecer con un tarro”*³².

³⁰ Aportes de la licenciada Nancy Ordóñez, tomados de la entrevista personal. Bogotá D.C., mayo 17 de 2005.

³¹ SCHÖN, Donald (1987). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

³² SÁNCHEZ M., Yenny Isabel (2005). *Los reverberos*. En: *Gestión para el reciclaje de residuos sólidos. Sistematización de una experiencia pedagógica en ciencias naturales*. Bogotá DC: Colegio Nuevo Horizonte. Documento inédito, p. 14.

La curiosidad esta vez no mató al gato como comúnmente se cree en el argot cotidiano; por el contrario, arribó al colegio, se propagó y al poco tiempo, ya se contaba con una buena cantidad de reverberos, tanto en los laboratorios como en el hogar, supliendo en ocasiones, de manera paliativa, la ausencia del gas, la energía eléctrica, el cocinol y la leña. Acciones como éstas, traspasan las fronteras de la escuela, urdiéndose lo que Habermas³³ conceptuó como *reflexión crítica* o que Schön denomina *reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción*, entendida como un componente esencial del proceso de aprendizaje permanente que constituye la formación profesional, *verbi gracia*, la del magisterio.

La lectura de las fotografías, siguiéndole un poco el vestigio a Walter Benjamín³⁴ con el cuadro de Klee llamado *Angelus Novus*, ayuda a enriquecer el relato, mostrando otros usos y diseños del material reciclable, los cuales apenas enunciamos a continuación, por razones de economía literaria en este ensayo:

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

³³ Citado por GIMENO SACRISTÁN, José (1993). *El enfoque reflexivo sobre la práctica*. En: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, p. 419.

³⁴ BENJAMÍN, Walter. (1973) "*Tesis de filosofía de la historia*". En: *Discursos interrumpidos*. Madrid: Taurus, Vol. 1. p. 191.

Se puede cerrar esta cavilación acerca de la *Gestión para el Reciclaje de Residuos Sólidos*, coligiendo que el trabajo pedagógico no escapa a aquello que los estudiosos de la innovación en la escuela enarbolan, al sostener que *“la estrategia principal para aportar cambio e innovación ha consistido en ejercer una acción sobre los enseñantes o, en el mejor de los casos en beneficio de ellos”*. La huerta, el jardín y el reciclaje, son embriones de la semilla llevados sobre los hombros por las hormigas de la enseñanza o por los prácticos -evocando a Carr³⁵- para aprovisionar la formación de los niños, niñas y jóvenes; caracterizándose las innovadoras, difusoras no sólo de ideas, sino también de producciones pedagógicas, didácticas y de conocimientos. Las fotografías señalan componentes afines al respecto.

La *Gestión para el Reciclaje de Residuos Sólidos*, lleva a considerar por las características visibles y por la naturaleza expedita, que representa un proceso de solución de los contratiempos, en el que se reconocen y definen las necesidades como problemáticas y en el que se encuentran soluciones, que enseguida se aplican para satisfacer esas demandas. Esta postura concuerda con el atisbo de Aguilar Soto³⁶ y con el componente inicial y final de la definición de innovación expuesto en el decreto 2647 del MEN, en el que se lee: *“es innovación educativa toda alternativa de solución real... los ensayos curriculares, metodológicos, organizativos, administrativos; los intentos de manejo del tiempo y del espacio, de los recursos y de las posibilidades de los educandos en forma diferente a la tradicional”*³⁷.

❖ Los Microcentros: una experiencia de autoformación docente

En el momento de descubrir el grano de trigo en el campo segado, se pudo reconocer que allí mismo se hallaba un hormiguero; es decir, un asentamiento de maestros y maestras, quienes cansados de ser ejecutores de unas políticas educativas impertinentes en el contexto, deciden abrirse camino a través de laberintos muy complejos y, empleando -como las hormigas rojas- habilidades para establecer rutas individuales de recolección desde el nicho escolar. Al adentrarnos propiamente en el *qué* -exponen en el relato- *“fluyen, como es natural, variedad de posiciones: Unos a favor de lo estatuido; otros, en pro de la*

³⁵ CARR, W. (1990). *Hacia una ciencia de la educación*. Barcelona: Alertes.

³⁶ AGUILAR SOTO, Juan Francisco (1991). *De las innovaciones educativas a las alternativas pedagógicas*. En: *La transformación de la escuela colombiana* Bogotá DE: CEPECS, P.49.

³⁷ Ministerio de Educación Nacional. (1984) *Decreto número 2647 del 24 de octubre de 1984*.

*transformación del esquema tradicional; y una tercera postura, alrededor de la articulación del pasado con las nuevas transformaciones. Como era de esperarse y tratando de vivir la democracia participativa, se dio el tiempo para esgrimir los argumentos desde la perspectiva individual*³⁸.

En la exposición de los juicios pasó más de un año -como ya se dejó consignado- alcanzando a consensuar la necesidad de mejorar la racionalidad de la educación, permitiendo que los prácticos reflexivos mejoren sustancialmente su quehacer para ellos y por ellos mismos, revaluando críticamente las acciones pedagógicas y fundando un enjambre de estudiosos de la pedagogía, la didáctica, la cultura, el poder, la comunicación, la política, la comunidad, el currículo y la vida. Podría sostenerse -parodiando al profesor Aguilar- que los maestros y maestras del Rural Horizonte, en ese momento, ya han comprado *los tiquetes en la ventanilla de las apuestas*, inscribiendo su trabajo *“en relación directa con su compromiso ético con la cultura, un maestro que problematiza, que inventa, que se entiende a sí mismo como sujeto de políticas educativas*³⁹.

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

En el momento en que se teje este escrito, los maestros, las maestras y la directora de la época, reconocen el miedo que intentaba apoderarse de su

³⁸ MELO, Vilma Esperanza el al ob.cit. P.4.

³⁹ MARTÍNEZ-BOOM, Alberto y UNDA BERNAL, María del Pilar. (1995). *Redes pedagógicas: espacios abiertos*. Santa Fe de Bogotá DC: Proyecto RED-CEE, Revista Nodos y nudos N° 1, p. 6.

voluntad, el azoramiento que los acompañaba, la angustia que no dejaba de asomarse por las ventanas y la alarma que repiqueteaba a diario por el frío que produce desafiar un camino desconocido, donde el desierto podría tener unos costos afectivos, pedagógicos y políticos muy altos; no obstante, la utopía, el deseo, el *creer en nosotros mismos*, la cualificación conceptual y política, la flexibilidad con el currículo explícito y la *esperanza educada* a la cual refiere Giroux⁴⁰, fueron la brújula y el aprovisionamiento que ayudaron a las hormigas a divisar y encarar el invierno que amagaba ser convulsivo y tenebroso. *La verde esperanza y el torvo miedo*, hiladores invisibles de sueños -como diría Machado- se ponen en faena colocando a prueba quién teje más rápido.

La construcción del *Plan de Estudios* demandó, además de las jornadas de reflexión, lecturas de libros, exploración documental, consultas bibliográficas, debates con académicos, organización de foros, replanteamiento de los tiempos de clase y de espacios, convocatoria a padres de familia y estudiantes para el diseño del dispositivo y por supuesto, la escritura. Gracias a esta última, se ha podido reconstruir la historia de la experiencia, cavando como arqueólogos en los lugares más recónditos de la memoria impresa. Uno de los eventos más recordados por los artífices del *Microcentro*, fue la puesta en marcha del Seminario de Inteligencias Múltiples el día de la conmemoración de la Independencia de Colombia, en la Sede del Sindicato de Maestros de Bogotá. *“Ocho equipos de docentes se dieron a la tarea rigurosa de desarrollar las siete inteligencias múltiples”*.

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

⁴⁰ GIROUX, Henry. A (1993) *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México Siglo XXI.

siendo el lugar de la palabra, de la risa, de la conversación, de la aclaración, de la pregunta, de la socialización del aprendizaje, de la enseñanza y de la potenciación de los padres y madres como sujetos que saben, que pueden y que quieren.

Del seminario manaron otras simientes, las cuales, sin desplazarse las hormigas a llevarlas, llegaron a otros rincones, gracias a los vientos de la tecnología. *El uso del video en el aula*, fue una experiencia hija también de *la verde esperanza y el torvo miedo*, que llegó a conquistar la tierra de Fernando González. Arranca con la elaboración de un proyecto de informática convocado por la Secretaría de Educación de Bogotá, el cual ocupó el primer lugar, porque buscaba que en cada aula hubiera un computador y un televisor, poniendo así la escuela a la altura de los tiempos, como dijese Martí. Empero, la tecnocracia oficial, recabando mejores dividendos en el contrato, sacrificó no solamente el proyecto, sino las expectativas de la comunidad marginal ansiosa de probar de ese fruto. Pero la semilla volvió bajo el terrón y allí pudo gestarse con el agua rociada oportunamente por la directora de ese entonces. De ello, hoy Teleantioquia y Señal Colombia contienen en sus archivos un documental conocido en el país, testimoniando así la fuga de la insularidad de una experiencia para estacionarse en la *simultaneidad* de las innovaciones, por la *"amplitud de sus efectos sociales"*⁴¹.

Detallan los integrantes del hormiguero, que el estudio de la Inteligencia Lingüística los condujo a la realización de un foro sobre el *Valor Pedagógico de la Letra Cursiva*, uso cuestionado por los padres de familia, dada la dificultad de encontrar textos impresos en ese modelo. *"En él -recuerdan los maestros y maestras- cada docente llegó con su ponencia y procedió a sustentarla."* Parte de los documentos expuestos llegaron posteriormente al foro educativo local, evento nutrido en todas las ocasiones por ese enjambre magisterial que por lo visto hasta acá no son pasajeros de la pedagogía, sino que son maestros y maestras, porque *"los que trabajan de maestros son pasajeros de la pedagogía, mientras que los que son maestros tal vez no"*⁴². De esta iniciativa, reposan en la memoria impresa, algunos escritos y en la SED, una querrela contra las maestras del grado primero por atreverse a rescatar la letra cursiva.

⁴¹ MARTÍNEZ BOOM, Alberto y UNDA BERNAL, María del Pilar. (1998). *De las insularidad de las innovaciones a las redes pedagógicas*. Santafé de Bogotá DC: Proyecto RED-CEE, Revista Nodos y nudos N° 5, p. 10.

⁴² AGUILAR SOTO, Juan Francisco (1998). *Innovaciones educativas y culturas contemporáneas*. En: *La Investigación Fundamento de la Comunidad Académica*. Santafé de Bogotá DC: IDEP, p. 225.

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

El efecto de estos *Microcentros* -anotan sus autores con olor a laurel, con aire de nostalgia y con tacto de continuidad- “*nos construyó y edificó profesionalmente, nos despertó el interés por escribir, exponer ante otros y dar a conocer sin temores lo que se realiza en el aula. Se dio el interés por mejorar cada día más, para acercarnos de una manera más pedagógica a nuestros alumnos y para dejar el camino abierto a las generaciones nuevas que vendrán después de nosotros*”. *Microcentros* como los que se acaban de describir, son sinónimo de comunidad académica, son muestras de la *pedagogía itinerante* y la materialización de lo que Giroux⁴³, citando a Freire, en *Placeres Inquietantes*, designa como el *intelectual fronterizo*, donde se entrelazan la identidad individual y la subjetividad colectiva.

↔ **La lecto-escritura**

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

Aquí es importante resaltar, que a través de las investigaciones, se ha demostrado que muchas de las prácticas escolares están muy lejos de “*compartir*”. Se quiere

⁴³ GIROUX, Henri. A (1996) *Placeres inquietantes*. Barcelona: Paidós.

mostrar la gran efectividad que tienen las prácticas de la lectura en el hogar, desde los primeros años. Por eso, la marcada diferencia en el avance lecto-escritor de los niños horizontinos, comparado con los niños que gozan de un contexto cultural rico y en donde existe continuamente un ambiente favorable hacia la lectura, que despierta su curiosidad, anima su voluntad y motiva querer saber más. Según Aidan Chambers, el papel de *compartir* se puede resaltar en tres instancias: *compartir* el entusiasmo, *compartir* la construcción de significado y *compartir* las conexiones que los libros establecen entre ellos.

En el relato *Desarrollo de procesos de lectura y escritura*⁴⁴, se manifiesta la intencionalidad de “*concientizar a la comunidad educativa, en especial a los estudiantes, acerca de la funcionalidad de la escritura como medio de expresión.*”⁴⁵. La operacionalidad de este proceso incluyó metodológicamente: “*primero, un espacio de sensibilización, creando la necesidad de un medio de expresión abierto a toda la comunidad; segundo, un ejercicio de planeación y ejecución que incluía la selección de los temas de interés de los estudiantes y la escritura de artículos por parte de los miembros de la comunidad educativa; seguido de una tercera fase, realizada especialmente por la fonoaudióloga de la institución, que enmarcaba la edición y entrega de los periódicos para ser leídos, compartidos y analizados tanto en los hogares como en las clases, finalizando evaluación y proyección de acciones tendientes al mejoramiento continuo.*”

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

El reciclaje, que en el caso de la Educación Básica y Media, ha sido importante en el desarrollo de las Ciencias y otras áreas, en primaria, también se ha abordado desde otros ángulos, en sentido figurado y vinculado con el proyecto de lectura y escritura. Con ello, se ha logrado una mayor exploración de los estudiantes, quienes se apropian de ese conocimiento asociado a su propia vida,

⁴⁴ CÁRDENAS MORENO, Luz Ángela (2005) “*Desarrollo de procesos de lectura y escritura*”.

⁴⁵ Relato elaborado por la maestra Luz Ángela Cárdenas, sede Buenavista, jornada tarde. 2005.

con una cuarta fase correspondiente a las necesidades y sus sentires. En consecuencia, reza el relato, han logrado manifestar su inconformismo y su pensamiento *“todos podemos ser escritores de nuestra propia realidad, representada en lo social y cultural, como base y fuente de análisis y crítica, de mi interacción con el mundo, en el intento de conocer y reconstruir la historia del ser humano”*.

La reflexión en el aula, es la base fundamental para la construcción del Lenguaje Crítico. *“Se trata de que los maestros, como uno de los actores participantes en la práctica pedagógica, a partir de su preocupación por transformar e innovar el proceso educativo, no sean simplemente ejecutores de propuestas, sino además constructores críticos de las mismas”*⁴⁶. Muestra de este trabajo crítico, participativo e innovador en el aula, son los textos escritos por los estudiantes en el quehacer cotidiano de la clase de literatura. *“De alguna forma llamamos medio ambiente la caneca del mundo, a la cual nos hemos encargado de echar todo lo que nosotros utilizamos ayudando a consumir, lo que más nos da vida y lo que posiblemente le quedará a nuestra descendencia”*⁴⁷.

Teniendo en cuenta que *“Lo que efectivamente nos humaniza, es el vivir en el lenguaje,”* se buscó construir un espacio, en el trabajo para los textos de la cultura, la crítica y la literatura. El papel de los recicladores, según una estudiante, ha sido menospreciado cuando *“trabajándole otro aspecto a una ciudad demacrada por la contaminación, esa labor no es reconocida”*⁴⁸. De ahí, prosigue el educando: *“Es importante resaltar la palabra reciclaje, porque en ella vemos, cómo los artesanos utilizan su imaginación en un pedazo de cartón, en una botella, en un costal que finalmente termina maravillándonos”*.

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

⁴⁶ PARDO ABRIL, Neyla (1996). *Pensar la escuela para construir sentido*. Bogotá DC: Universidad Nacional de Colombia.

⁴⁷ Aporte del alumno David Alejandro Piñeros, grado 1102.

⁴⁸ Edinson Rivera. Grado 1102.

Esta visión crítica, la traducen los estudiantes de grado 11 en expresiones como: “*Si nos hemos dado cuenta, la palabra medio ambiente nos da la razón, que hemos dejado a la madre naturaleza a medias*”⁴⁹. En la imaginación creadora, las palabras son elementos de juego en la transformación y en la construcción de sentidos, en donde éstas vuelan, viajan, y hacen revivir en el estudiante escritor un mundo diferente del cual él puede aprender, pero también enseñar. Y construye también versos expresivos donde muestra su sentir sobre cualquier realidad. En este caso, hace una comparación con lo que “ya no sirve,” pero que se puede reconstruir: “*Pienso que la vida es como un pedazo de papel que la gente acaba y destruye, pero siempre al cabo de un tiempo volvemos a construir*”⁵⁰, afirma otro escolar.

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

La presencia del pensamiento del alumno en este documento hace honor a la procedencia latina del término; es decir a “quien alimenta el espíritu”, “*quien escudriña, analiza y va más allá del ser receptor de informaciones*”. Con Freire⁵¹ diremos, que con ese gesto están demostrando que estudiar “*es asumir una actitud seria y atenta frente a un problema... es crear, recrear y no repetir lo que otros dicen*”. La experiencia de los estudiantes puesta en palabras, simboliza aquello que McLaren⁵² denomina la *voz escolar* y las *memorias peligrosas*. Y aunque no esté presente más que una minoría, “*esto puede ser una simple semilla para que alguien cambie*”, insinuaría Saramago⁵³.

⁴⁹ David Alejandro Piñeros, grado 1102.

⁵⁰ Fernanda Acuña. Grado 1002.

⁵¹ FREIRE, Paulo. *Educación como práctica de la libertad*. México; Bogotá: Siglo XXI Editores, 1971. *Pedagogía de la Autonomía* (2005) *Pedagogía de la Esperanza* (2005). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI, 1996.

⁵² MCLAREN. Peter. *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI editores, 1994

⁵³ Para mayor ilustración consultar: GIROUX, Henry (1975). *Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. En: Cuadernos políticos. México: julio-diciembre de 1975.

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

Maturana, al ocuparse del lenguaje, recuerda que *“de hecho solamente los seres humanos vivimos inmersos en el lenguaje, de una manera tan profunda que llegamos a disfrutar del fluir de la palabra”*⁵⁴, fluir de la palabra en la cual está inmersa la convivencia. Las experiencias de lectura y escritura en general, interpelan la convivencia por medio del lenguaje *vitaminizando* la escuela. *Microcentros*, por ejemplo, la dinamiza *“con una propuesta didáctico-pedagógica que, fundamentada en los discursos de la Nutrición⁵⁵ y la Botánica, le apuesta a recrear una de las tantas maneras de abordar los valores, en la institución escolar, con todos los agentes de la comunidad educativa”*⁵⁶. La lectura y la escritura toman como punto de partida los problemas y necesidades no solamente de los estudiantes sino de la comunidad educativa, en esa óptica -apuntala una de las gestoras del proyecto- *“se convierten en las herramientas más apropiadas para el trabajo de la convivencia, por la riqueza cultural que traen consigo y por la familiaridad en cuanto a vehículo de comunicación se refieren”*.

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

⁵⁴ MATURANA, Humberto y VARELA F. (1990). *El árbol del conocimiento*. Madrid: Ediciones debate. *“La democracia es una obra de arte”*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, s.f.

⁵⁵ LEE HOWER, Jerry. (1999) *“Vitaminas para la vida I Y II”*. Tomado de El colombiano, Medellín, 24 de octubre, p. 2D.

⁵⁶ GONZÁLEZ Gloria Helena, LUNA MOSQUERA, Adalgiza y GONZÁLEZ BLANCO, José Israel. (2000) *Lectura y escritura: Vitaminas para la convivencia*. Ponencia presentada en el 27 Congreso Mundial IBBY. Cartagena de Indias, Colombia. Memorias, p. 295.

la ingestión de determinadas dosis vitamínicas, de manera permanente, bien digerida y con su respectivo balance nutricional. Esta experiencia es la que nos autoriza a responder el por qué de las vitaminas de la convivencia”.

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

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

∞ ... si tú me dejas aquí...

Por ahora y al estilo de la hormiga, dejemos *“en el suelo la semilla”* para hacer un balance del recorrido. De esa semilla llena de vida, puede colegirse en primer lugar, que tanto la *Gestión para el Reciclaje de Residuos Sólidos* como *Microcentro, Conflicto y Lectoescritura*, responden a una concatenación teórico-práctica, una relación, que en palabras de Oscar Saldarriaga, *“es por definición, por su estructuración epistemológica y política, una relación conflictiva tensional”*⁵⁷. Esa conflictividad es lo que ha colocado a las maestras y maestros en el aeropuerto de la escuela para soñar, volar, imaginar y viajar por el dilatado y complejo mundo de la innovación.

Un segundo aspecto en este balance, se ocupa justamente de la tarjeta de identidad de la innovación. Quedó expuesto que se trata de un grano que aparece como mecanismo de resistencia a la suscripción del maestro, la

⁵⁷ SALDARRIAGA, Oscar. (2003) *“¿Y por fin qué es lo que hacen los maestros?”* En: *El maestro: Pedagogo, intelectual o... maestro?* Bogotá DC: Cooperativa Editorial Magisterio, pp 302-3003.

maestra y las directivas docentes, al manejo, programación y diseño desde el modelo curricular. Los maestros y maestras de *Reciclaje*, *Microcentro* y *Conflicto*, intentan desacomodarse de las definiciones que circunscriben sus prácticas a un proceso de planeación realizado por otros, asunto que muestra una proscripción de la rutina y romper con las esquematizaciones que atan, sin perder de vista el vínculo indisoluble de la educación con la cultura.

En tercer lugar, vale la pena advertir, que la evaluación de una innovación como la reseñada, no puede hacerse con las gafas de un esquema monolítico o acudiendo a estándares o modelos de eficiencia y racionalidad, porque esa es una visión muy limitada de los procesos educativos. Más aún, la innovación no ha sido organizada desde esos esquemas; obedece, como ya se ha explicitado, a una actitud crítica en la cual las rutas se han configurado en el propio viaje. "No podemos llegar a la conclusión de que una innovación es ineficaz, si no ha sido aplicada eficazmente" escribía Hurts⁵⁸, refutando el fracaso de las innovaciones en el decenio de 1970 en América Latina.

Concomitante con la evaluación, están las adversidades provenientes de los diferentes puntos cardinales. En ocasiones, las hormigas tuvieron que mimetizarse como *anfibia cultural*⁵⁹ para no fenecer en el trayecto. Rodeados de hostilidad, los maestros y maestras innovadores, tienen una reflexión politizada de la escuela, que les permite medir correlaciones de fuerzas y desarrollar políticas de alianza y estrategias de acción. En cuanto a las presiones estandarizantes, ellos y ellas cuentan con habilidades y experiencias para la resolución de conflictos y para la ampliación de sus márgenes de actuación, fraguando espacios de credibilidad; uno de ellos, el de la financiación de este proyecto.

En el recorrido de estas experiencias, han sido muchas las vicisitudes que han salido a flote a través de las palabras que no dan vida, sino que intentan matar. Quienes se mueven en el esquema del *sobre-aprendizaje*⁶⁰ expresan: "Ustedes para qué se ponen a hacer cosas que no tienen que ver con los contenidos del

⁵⁸ Citado por HERNÁNDEZ B. Jeannette y otro. (1994) *Paradigma alternativo*. En: *Innovación e investigación educativa*. Santiago de Chile: CEEAL, Revista Latinoamericana de Educación Política La Piragua N° 9, p.48.

⁵⁹ *El anfibio cultural* según Antanas Mockus: "es un camaleón, una persona que sabe adaptarse a lenguajes distintos, a medios distintos, a sistemas de reglas distintos y eso le da la base para la interlocución con sujetos culturales distintos; aquí ya se traspasa el sistema educativo". Consúltese MOCKUS, Antanas (1994). "Anfibios culturales, moral y productividad" En: Revista Colombiana de Psicología No. 3. Santa Fe de Bogotá: U.N. de Colombia, p.125 ss.

área.” Para los que reducen la práctica pedagógica a un acto mercantil dicen: “¿Acaso es que les pagan más por hacer eso?”. Los super-ocupados nos han preguntado: ¿Es que no tienen más que hacer? Quienes manifiestan el cansancio de la labor en su semblante, expresan: “Nosotros ya lo hemos dado todo, ahora les toca a ustedes el turno”. Los despistados, que suelen aparecer en los momentos menos indicados, no dudan en negar el proyecto.

Para aquellos y aquellas que están pendientes de los últimos sucesos, las preocupaciones habituales son: ¿Qué ha pasado con ustedes? ¿De verdad que van a acabar con el proyecto? Y no han faltado las personas que, en el caso del reciclaje, toman el periódico, los tarros, las medias, los frascos, las latas, los trozos de madera y residuos como materiales que dan mal aspecto al colegio, optando en el mejor de los casos, por venderlos y en el peor, incinerándolos; tal como ha ocurrido en más de dos ocasiones. De ahí la referencia al síndrome de Alejandría, porque además de quemar literalmente los objetos reciclables, “vimos esfumar con nostalgia los esfuerzos y sueños de niños, niñas, jóvenes y maestras, quienes hemos querido hacer de la arcilla, mármol; de las flores, perfumes; de los vidrios, cofres; de la madera, ajedrez; de los tarros, medallas; del papel, árboles; y de la basura, poesía”⁶¹.

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

⁶⁰ Ver MARINÑO, Germán CENDALES, Lola. (2003) *Aprender a investigar, investigando*. Caracas: Fe y Alegría.

⁶¹ SÁNCHEZ M., Yenny Isabel (2005). *El síndrome de Alejandría*. En: *Gestión para el reciclaje de residuos sólidos. Sistematización de una experiencia pedagógica en ciencias naturales*. Bogotá DC: Colegio Nuevo Horizonte. Documento inédito, p. 14.

El Currículo en el Fogón...



*José Israel González B.
Adalgiza Luna M.
Ana Laurenza B.
Luz Ángela Cárdenas
Jairo Castro B.
Olga Lucia Pardo A.*

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

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

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

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

Partidas, desviaciones y destinos

La fábula de los animales es un buen pretexto para movilizar este ensayo. Aunque el *homo sapiens* no hace parte activa de los personajes de la leyenda, pese a ser el rey del discurso curricular en la ancha selva de la cultura, podemos darlo por invitado *cual anfibio cultural* -imitando a Mockus⁶², para referenciar el rol del currículo en la sistematización de seis experiencias educativas de una veintena de maestros y maestras en un colegio del Distrito Capital de Bogotá durante el año 2005.

Parodiando el comienzo de la fábula, es pertinente decir que algunos humanos de la antigüedad, cierta vez se reunieron para hablar de currículo. Dice José Gimeno Sacristán⁶³, que el uso del contenido del término se remonta a la Grecia de Platón y de Aristóteles y entra de lleno en el lenguaje pedagógico cuando la escolarización se convierte en una actividad de masas. Dentro de sus deliberaciones estipularon además de la etimología del término, la ruta para los caminantes -unos veteranos, otros neófitos y algunos localizados en una posición intermedia, valiéndose en todo caso de su dotación genética, de sus saberes y de las relaciones con la cultura, con la naturaleza y con los mismos homo sapiens.

El currículo de actividades adoptado por los animales, correspondería al currículo convencional; es decir, al Plan de Estudios, al esquema de distribución de las disciplinas y contenidos según grados, intensidades y prerrequisitos, para organizar y normativizar la enseñanza. Apoyándonos en las palabras del profesor Rafael Flórez Ochoa, diremos que se trata de "*un esqueleto formal y estático que dice muy poco de lo que realmente ocurre en las aulas*"⁶⁴.

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

⁶² MOCKUS, Antanas (1994). Los anfibios culturales. En: *La política social en los 90*. Santafé de Bogotá: U.N. de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, pp. 245-251. *Aquí sostiene el filósofo, que "un investigador colombiano tiene que ser capaz de entrar en interlocución con los investigadores de punta, en términos internacionales; es una cara del anfibio; tiene que ser capaz de ir río arriba, hablar y entenderse con los que están río arriba, en algunos casos para enseñarles cosas, en otros, la mayoría, para aprender de ellos. En Colombia no se es investigador si no se es anfibio cultural en su sentido profundo"*.

⁶³ GIMENO SACRISTÁN, José (1993). El currículum: ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica? En: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, p. 145.

⁶⁴ FLÓREZ OCHOA Rafael (1994). "Currículo por procesos". En: *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: Mc. Graw-Hill, p. 250.

de la educación, la concepción del maestro como *administrador de currículo y la del currículo a prueba de maestros*⁶⁵.

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

De administradores a constructores de currículo

La consolidación del Modelo Curricular en Colombia se materializa con la Reforma Educativa de 1979. Allí, la autonomía del maestro y de la maestra se ve lacerada, porque su papel se reduce a administrar lo que los tecnócratas planifican, definen, reglamentan y controlan, reduciendo su accionar como pedagogo y como intelectual a un administrador de currículo. No obstante, hacia mediados de 1990 se promulga la Ley General de la Educación, la cual convoca a las comunidades educativas a construir el PEI y a tomar parte en los destinos de los centros escolares a través del Gobierno Escolar. Luego de 7 años de implementación de la mencionada norma, se expide la Ley 715, cuya resultado de su aplicación no ha sido más que una catástrofe; tanto así que la Alta Comisionada de la ONU, le pidió al gobierno colombiano y a las organizaciones sociales, realizar un seguimiento para verificar el cumplimiento de los compromisos del país respecto al Derecho a la Educación.

Las experiencias sistematizadas en Nuevo Horizonte, dan cuenta de un fenómeno adverso a los deseos de los planificadores externos; huelga decir, hacen visible la resistencia, entendida ésta como una producción cultural en cuanto al sentido de las prácticas educativas y de la ontología del magisterio en un contexto histórico y político determinado, pasando de ser administradores del currículo manifiesto y forastero a constructores del mismo. Dicho de otro modo, los *homo sapiens* del centro escolar, decidimos afrontar los problemas del mundo nuevo; organizando una escuela con un color imitando al arco iris,

⁶⁵ MARTÍNEZ BOOM, Alberto y otros (1994). *Currículo y Modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Santafé de Bogotá: Foro Nacional por Colombia / Tercer Milenio, p. 150.

en la cual el *statu quo* del maestro y la maestra supera el rol de ejecutor de planes y programas elaborados por especialistas, situándose en el lugar de ser un profesional “capaz de interpretar las situaciones problemáticas de aprendizaje que experimentan sus alumnos y ofrecer soluciones a ellas”, afrontando de modo adecuado las situaciones emergentes que se ostentan en el aula e incluso fuera de ella .

Encarar los problemas del mundo nuevo, organizando una escuela con un color como el del arco iris, implicó -apologizando a Edwards⁶⁶-, tomar la posición de adecuar el currículum a la realidad de los alumnos, hacernos cargo de los resultados del proceso enseñanza y aprendizaje y de trabajar en equipo con los colegas, para someter a análisis las prácticas pedagógicas, tal como se puede leer en las experiencias de: Microcentros, Gestión para el Reciclaje de Residuos Sólidos, Lectoescritura, Participación y Conflicto, referenciadas en este y otros ensayos.

↔El árbol del plan de estudios

Al ingresar a la sala de maestros y maestras del extinto Rural Horizonte (sede C actualmente), se aprecia un cuadro que denuncia cual espejo, la fisonomía de unos docentes, quienes en el ocaso del milenio y en la alborada del siglo XXI, desafiaron con ímpetu el menú oficial diseñado por los especialistas del Ministerio de Educación. En ese cuadro, plasmado con el talento artístico de una directora de escuela y una maestra⁶⁷, se exhiben las raíces que dan cuenta de las *dimensiones* del plan y los gajos que ilustran los *ejes temáticos*; cubriéndose todo ello con la fronda de los contenidos temáticos, las metodologías, los tiempos, espacios, los saberes disciplinares y los propósitos.

El Plan de Estudios es la columna vertebral del currículum y éste último, un cuerpo en el que interactúa lo intrínseco y lo extrínseco; vale decir, lo oculto y la oficial. La postura de las vértebras, delinear el juego de relaciones de saber y de poder. El ejercicio de graficar en un cuadro un Plan de Estudios, nos traslada a releer aquella postura colectiva de los maestros bogotanos, visibilizada en la Segunda Asamblea Pedagógica Distrital, en la cual se ve al

⁶⁶ EDWARDS R., Verónica. (1995) *El currículum y la práctica pedagógica: Análisis de dos contextos de formación en Chile*. En: Revista Colombiana de educación N° 31. Bogotá DC: CIUP/UPN, p.34.

⁶⁷ Nos referimos a Esther Julia Ramírez y a Doris Carrión.

currículo no sólo como decisión pedagógica, sino como una construcción social, “*ya que revela el horizonte que una sociedad se establece para sí*”⁶⁸ valorándolo como guía para la acción educativa escolarizada e instrumento de trabajo para el maestro.

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

Acudir al papel artesanal elaborado por los niños de preescolar y primaria para plasmar textos narrativos, descriptivos, argumentativos e historias de vida de ellos y ellas, es testimonio fidedigno de la búsqueda de alternativas de enseñanza y aprendizaje en espacios dicotómicos donde el tropo de la falencia y la posibilidad, tensan las relaciones. Enseñar y dejar aprender en condiciones de alta vulnerabilidad como las de los Cerros Nororientales de Bogotá, con sectores urbanos desplazados del campo y de la ciudad por múltiples incidentes, es revelar las circunstancias del intelectual fronterizo del cual se ocupó Freire⁶⁹. Aquí, más allá de la pedagogía de la política, se asienta la política de la pedagogía.

Ingeniar talleres de danzas, para permitirle al cuerpo de alumnos y maestras describir elipsis y escribir aires colombianos; crear papiros en lo cotidiano,

⁶⁸ COMISIÓN PEDAGÓGICA-ADE y otras. (1995) *Currículo o no currículo: el meollo de la cuestión*. En: *Escuela y currículo*. Segunda Asamblea Pedagógica Distrital. Memorias. Santa Fe de Bogotá DC., P.21.

⁶⁹ GIROUX, Henry. A (1996) *Paulo Freire y el origen del intelectual fronterizo*. En: *Placeres inquietantes*. Barcelona: Paidós, pp. 222 -236.

para trazar pinceladas donde los educandos dibujan sus sueños; recurrir al teatro para simular jeroglíficos sociales cercanos; ocuparse de la *Nutridiversión*, en la perspectiva de repensar las costumbres alimenticias; valerse de un taller como *Cacharreando*, con el propósito de que alumnos exploren el fruto de la ciencia y las bondades de su hija, la tecnología; apoyarse en el papel maché y en el origami, para vivir los pedacitos de maravilla que fluyen del pensamiento; afirmarse en las *Manitas Creativas*, en la perspectiva de interrogar implícitamente la motricidad; acercar a los pupilos a los experimentos, buscándole la pista al asombro; entrelazar el juego con la razón, fijando criterios de relación; articular la literatura con los medios informáticos; solazar los *videos comics* y fantasear con las máscaras hechas en yeso, mediante dispositivos de enseñanza y aprendizaje alternos a la oferta curricular oficial, es -evocando a Gentili- dejar de comer papas fritas baratas y tomar en serio “*la intensidad del involucramiento de la educación con el mundo real de las alternantes y desiguales relaciones de poder*”⁷⁰. Es resignificar “*ese acto de amor, ese acto de ciencia, ese acto pedagógico*”.

El bosquejo de unos racimos de color verduzco en el cuadro, bautizados con los nombres de: *Vida, Familia, Trabajo, Ciencia, Tecnología, Comunicación y Colombia*, edificados sobre unas raíces laterales y unos pelos radicales, cuyos nombres se reseñan como: *Tiempo Libre, Medio Ambiente, Sociedad, Ciencia y Tecnología*, señalan la perspicacia del *profesional reflexivo*, que se arroga como un sujeto reconocedor de lo que significa, en palabras de Zeichner, “*comprender y perfeccionar el propio ejercicio docente, arrancando de la reflexión sobre la propia experiencia*”⁷¹.

En el cuadro se aprecian unas hojas grandes, amarillentas, que se hospedan junto a los manojos y cuya nominación es la de Áreas del Conocimiento. Esta relación intencional, se lee como un injerto curricular. Lo verde alude a la riqueza cultural del medio y lo amarillento a la precariedad adaptativa del componente externo injertado. Esta simbiosis y todo lo que es leíble en el cuadro desde nuestra alfabetización cultural, revalida la tesis de que el

⁷⁰ GENTILI, Pablo. (1997) *La Mc. Donaldización de la escuela: a propósito de Educación, identidad y papas fritas baratas*. En: *cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Editorial Losada, p. 72.

⁷¹ ZEICHNER M., Kenneth. (1993) *El maestro como profesional reflexivo*. Barcelona: Cuadernos de pedagogía N° 220, p. 44.

currículo “no es objeto tanto de una decisión administrativa cuanto una realidad que expresa una red de relaciones entre la escuela, su entorno, su pasado y su futuro”.⁷² Planes de Estudios, como el definido por los maestros y maestras de Rural Horizonte, cuestiona de una parte el currículo manifiesto y, de otra, pauta la manera de surgir un currículo conexo con la tradición y también con circunstancias sociales, culturales y políticas.

La construcción del Plan de Estudios, pasó también por el rasero de las preguntas que todo buen pedagogo se formula en la dinamización de su práctica; es decir, por el qué, el cómo y el para qué enseñar, en momentos secuenciales. El primer interrogante giró alrededor de una pregunta elaborada por los actores del proceso: ¿Quién enseña y a quién? “Pese a que, para los docentes, -relata la profesora Melo- los padres de familia y los estudiantes son sujetos de saberes, en lo pedagógico nos hemos dado cuenta que no lo son y en ese sentido creímos ético ocuparnos inicialmente de la construcción del Plan de Estudios, teniendo en cuenta sugerencias, reparos, la misma historia del proyecto educativo que se venía desarrollando y, además, el papel del maestro como pedagogo y como trabajador de la cultura”⁷³.

De lo dicho hasta acá sobre el Plan de Estudios, se deduce de una parte, que “es probable que el producto de todos los afanes que se han tenido en el diseño y ejecución de las políticas educativas y sociales tengan la educación y al mismo país en una crisis profunda. Entonces, ¿para qué seguir corriendo? Lo cierto es que la historia nos está mostrando, al menos esas son algunas de las expresiones de los actores de la comunidad educativa, que estamos ganando”.

De otra, que llevar este esquema complejo y polisémico a la práctica pedagógica del aula de clase ha implicado -según los maestros y maestras- “crear los contenidos para cada nivel de escolaridad, teniendo en cuenta la edad cronológica, mental y académica de los educandos, y para alcanzarlo ha habido necesidad de: retomar o iniciarse en el trabajo en equipo; consultar el cerebro, las necesidades de la cultura local y universal, libros y experiencias

⁷² MOCKUS S. Antanas. Citado por COMISIÓN PEDAGÓGICA-ADE y otras. (1995) *Currículo o no currículo: el meollo de la cuestión*. En: *Escuela y currículo*. Segunda Asamblea Pedagógica Distrital. Memorias. Santa Fe de Bogotá DC., P.21.

⁷³ MELO, Vilma Esperanza, PACHÓN Luz Mery, BERNAL, Ana Laurenza, LUNA MOSQUERA, Adalgiza y LIZ, Adriana. (2005). *Los microcentros: una experiencia de auto formación*. Bogotá DC. Documento inédito.

significativas en el campo educativo para ingeniar la propia; arriesgarse a experimentar; adentrarse en la cultura de la lectura y la escritura; aprender a registrar y sistematizar; actualizarse, contemplar el trabajo de campo como lugar para el aprendizaje y la enseñanza, a través de la investigación; contextualizar los contenidos dentro de los Fines, Objetivos Generales, Comunes y de cada Nivel, explícitos en la Ley General de la Educación; organizar el menú de contenidos, transversalizando raíces, tronco y hojas del árbol; elaborar los respectivos logros y diseñar estrategias acordes con el nivel de escolaridad de los niños y con los temas; registrar los contenidos, de tal manera que sirvan de estructura temática para los otros grados. Ello facilita la interacción entre los docentes próximos de cada nivel y además, la concepción de un Plan de Estudios integral; vale decir, que en este caso, todos los docentes están enterados de la minuta de cada grado. Lo conocen para ahondar, más que para repetir.”

Finalmente, aducen los protagonistas del Plan, que *“de esta experiencia del trabajo pedagógico entre maestros y maestras, se extracta una tesis importante: pese a que nuestras escuelas pedagógicas profesan el paidocentrismo, en la puesta en marcha de las políticas educativas escolares se debe partir de la participación (sensitiva, racional y de poder) de los maestros, para su dinamización. Para lograrlo, se requiere un proceso de des-aprendizaje tal, que conduzca al directivo docente y al docente a reconocerse como persona, como pedagogo, como investigador, como intelectual y como sujeto constructor de políticas educativas, más que como ejecutor de las mismas. Nosotros reiteramos, que así cuantitativamente los docentes seamos minoría en la comunidad educativa, se requiere iniciar con ellos y ellas cualquier proceso de trabajo. De lo contrario, es bastante difícil alcanzar logros significativos. Si el maestro levanta su autoestima colectivamente y participa en la toma de decisiones, termina apropiándose del proceso y sacándolo adelante. En una primera etapa, puede decirse el principal beneficiado es el docente, beneficio que a la postre, redundará en pro de los estudiantes y padres de familia”⁷⁴.*

↔ El plan de estudios en el árbol de los derechos humanos

El segundo intento de construir un Plan de Estudios, ocurre luego de la fusión de tres Centros Educativos Distritales (CED), medida implementada por la Ley

⁷⁴ MELO, Vilma Esperanza y otras. Ibidem.

715 en el año 2002. El espacio, ya no es la sala en la cual está el cuadro descrito, sino las tres sedes de la contemporánea institución educativa (IED), con la participación de maestros, maestras y directivos docentes de las jornadas mañana y tarde, tanto de Preescolar, Primaria, Básica y Media. El grupo dinamizador, apuntala su propuesta en tres raíces: la primera, relativa a la valoración de la *Caracterización física*⁷⁵, *social*⁷⁶, *estudiantil*⁷⁷ y *pedagógica*⁷⁸, llevada a cabo por algunos agentes de la comunidad educativa, entre el año 2002 y 2003 y en la cual, más del 80% de los estudiantes le piden al colegio amor, amabilidad y buen trato y el 20%, demandan la formalidad curricular ofertada hasta ahora.

La segunda raíz, corresponde a la acción realizada por un grupo de maestros y de directivos, en el diplomado de Derechos Humanos; suceso puesto en marcha por la UPN, la SED y la Defensoría del Pueblo, en el año 2004. En el encabezamiento de la propuesta, anexa en este escrito, se lee: "*En un colegio del Distrito Capital de Colombia*⁷⁹ se le está apostando a la construcción

⁷⁵ Información aportada por PRADO Samuel y otros. (2003). *Caracterización física y didáctica institucional*. En: *Por el camino de la caracterización de la IED Nuevo Horizonte: un viaje de maestros y estudiantes*. Bogotá DC, junio de 2003. Documento de trabajo.

⁷⁶ GONZÁLEZ BLANCO, José Israel (2003). *Hallazgos de la expedición*. En: *Por el camino de la caracterización de la IED Nuevo Horizonte: Un viaje de maestros y estudiantes*. Documento de trabajo. Bogotá DC.

⁷⁷ GÓMEZ, Hernando y CRUZ C., Rosalba (2003). *Caracterización estudiantil*. Bogotá DC. IED Nuevo Horizonte.

⁷⁸ Ver: RUIZ, Armando (2003). *Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación Instituto de Desarrollo Humano. Programa de nivelación para la excelencia- SED. Convenio: SED-PUJ. Documento de caracterización institucional. Institución Educativa Distrital Nuevo Horizonte. Estructura general para una ponencia posible.*

⁷⁹ Se trata de un colegio público, conformado por cerca de 2800 estudiantes, que cursan desde preescolar hasta grado 11, distribuidos en tres sedes tanto en la jornada de la mañana como de la tarde, un centenar de maestros y maestras licenciados en más del 90%, un rector, 4 coordinadores, 2 orientadores, un Trabajador Social, una Docente de Apoyo Especializado. La iniciativa toma cuerpo a partir de la fusión de los Centros Educativos Distritales (CED) en Instituciones Educativas Distritales (IED) con la promulgación e implementación de la Ley 715 de 2002, situación que rompió con los Proyectos Educativos institucionales forjados en cada sede y jornada, obligando a la constitución de un solo PEI. No sobra advertir, que este escrito es producto de la discusión de algunos maestros y maestras, que no es un dispositivo finiquitado, que tiene contradictores, que aún tiene en deuda las voces de padres de familia y de los estudiantes, que continúa en debate, que posee como horizonte conceptual las Pedagógicas Críticas, y que en la medida que los lectores de este libro hagan suya la discusión y la praxis podrán colocar su parte en el mismo.

colectiva de un Plan de Estudios materializado en Derechos Humanos, cuya esfera de gravitación es la Pedagogía Crítica; es decir, la formación de sujetos pensantes, políticos y transformadores de su propia realidad, a partir de la cualificación y empoderamiento en principios, valores, conocimientos, tecnologías, artes y derechos. En ese orden de ideas, planteamos los siguientes principios y actividades formales e informales en cada una de las áreas, para darle alma al componente central de ese cuerpo pedagógico -cual es la formación de sujetos de derechos- el lugar en el que la formación política, la ciencia, la comprensión cultural y el pensamiento transformador y libertario, son la punta del iceberg⁸⁰.

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

El Plan de Estudios en el Árbol de los Derechos Humanos es una extensión, sin duda, heredada del árbol graficado en el cuadro de Rural Horizonte; al parecer, las ramas abrazaron ese territorio circundante, o muy seguramente, esa plantación se le atribuye a la polinización de determinados frutos del árbol sembrado allí un lustro atrás. La planta, no obstante, ya tiene nombre propio e incluso refiere a un fruto específico: la educación. Al respecto, aseveran los diseñadores de esa promesa: "Recordando un poco los conocimientos de Botánica, aprehendidos en tercero primaria, asociamos el Derecho a la Educación con una fruta que pende del árbol de los Derechos Humanos, ese

⁸⁰ LONDOÑO, Blas Fernando, GUTIÉRREZ R., Horacio, CORTÉS R., Margarita y otros (2004). *Plan de estudios desde las pedagogías críticas. Los derechos humanos como columna vertebral*. Bogotá DC: Colegio Nuevo Horizonte, documento de trabajo.

*fruto está a nuestro alcance, como la mayoría de los frutos que conocemos, consta de pericarpio, mesocarpio y endocarpio, y nosotros, como ocurre con la mayoría de las frutas, las compramos, las comemos, pero sabemos poco de ellas, asunto que ha impedido saborearlas mejor y aprovechar sus propiedades*⁸¹.

Se puede culminar lo relativo con la segunda raíz diciendo, que en la época en que se promulga la catastrófica Ley 715, Katarina Tomasevsky⁸² -Alta Comisionada de la ONU para la Educación- llamaba la atención al país y al mundo advirtiendo: *"Colombia carece de una estrategia educativa basada en los Derechos Humanos"* y la Relatora Especial recomienda *"una evaluación del impacto de la 'Revolución Educativa' sobre el Derecho a la Educación"*. Volviendo a la metáfora, abogaba por inspeccionar el fruto y además el árbol, como lo ratifica la Oficina del Alto Comisionado de la ONU para los Derechos Humanos, al sugerir a la Ministra de Educación: *"incorporar, a partir de los próximos calendarios escolares, la enseñanza de los Derechos Humanos en los programas de educación primaria y secundaria"*.

La postura de los artífices de la iniciativa, materializa una visión curricular en la cual se señala una concepción del mundo, mediante los conocimientos, que contiene pero además representa, una visión del qué y el cómo enseñar, tan discutido en la representación anterior. En palabras de Nazif, *"a través de la selección y organización de contenidos y de las formas de enseñanza se muestra una forma de ordenar la realidad, de cómo observarla y acceder a ella."*⁸³ Además, se detienen en la finalidad del currículo, aduciendo con Sarup, que la finalidad del currículum crítico es el reverso de la del currículum tradicional, puesto que este último tiende a "naturalizar" los acontecimientos mientras que aquél intenta obligar al alumno a que cuestione las actitudes y comportamientos que considera "naturales". *"El currículum crítico -aseguran- ofrece una visión de la realidad como un proceso cambiante y discontinuo,*

⁸¹ IED NUEVO HORIZONTE (2004) *Nadie valora lo que tiene hasta que lo sabe. A propósito del derecho a la educación*. En: Pacto de convivencia

⁸² TOMASEVSKI, Katerina. *El Derecho a la Educación en Colombia*. En: Revista Educación y Cultura N° 65. Bogotá DC, Junio/2004, p. 40.

⁸³ ABRAHAM NASIF, Marta. (1994). *Cómo pensar la relación con el conocimiento y sus implicaciones en la formación docente*. Citado por CORAGGIO, José Luís. Desarrollo humano y política educativa en la ciudad. En: *Innovación e investigación educativa*. Santiago de Chile: CEEAL, Revista Latinoamericana de Educación Política La Piragua N° 9, p.100.

*cuyos agentes somos los seres humanos, los cuales, por tanto, estamos en condiciones de llevar a cabo su transformación*⁸⁴.

Hacer algo para afrontar los problemas del mundo nuevo y organizar una escuela, como lo reza la fábula de los animales, exige repensar la función del currículum en cuanto que su ocupación no es "reflejar" una realidad fija, sino reflexionar sobre la realidad social; *"es demostrar que el conocimiento y los hechos sociales son productos históricos y, en consecuencia, que pudieron haber sido diferentes (y que pueden serlo todavía). Así, por ejemplo, prosiguen en el relato, si bien la educación para los Derechos Humanos presupone entre otras cosas, la presentación de sus violaciones, tampoco es menos cierto que debemos suscitar la posibilidad de la acción como medio para transformar esa realidad perversa, y que en muchos casos ha sido posible. Todavía nos queda un país de fondo por descubrir en medio del desastre, una Colombia secreta que ya no cabe en los moldes que nos habíamos forjado con nuestros desatinos históricos"*⁸⁵.

❖ El plan de estudios de la botella

Robert Louis Stevenson en *El diablo de la botella*⁸⁶, narra con suspenso el impacto de los poderes sobrenaturales escondidos en una vasija, los cuales le permiten a sus dueños obtener toda clase de riquezas, pero a un costo elevado. El Plan de Estudios ideado a partir de una botella, deshecha por el hombre, exterioriza -como en la obra de Stevenson- la riqueza cultural, la destreza mental, el saber de la didáctica, el conocimiento pedagógico y la visión política de unos maestros y unas maestras, que también desafían el *currículo de centro* en pro de un *currículo de frontera* coherente con las condiciones en que se dinamiza el proceso de enseñanza, aprendizaje y socialización en la escuela.

El Plan de Estudios de la botella avanza en la metodología, en los propósitos y en temáticas, al ocuparse de la dimensión relacional entre los saberes seleccionados para la enseñanza, mediante la *interdisciplinariedad*, concebida

⁸⁴ GUTIÉRREZ R., Horacio y otros. Ob. Cit.

⁸⁵ Tomado de GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. (2003) *"La patria amada aunque distante."* *Hacia un nuevo contrato social en Ciencia y Tecnología para un Desarrollo Equitativo*, Universidad de Antioquia.

⁸⁶ STEVENSON, Robert Louis. (1989) *El diablo de la botella*. Bogotá: Grupo editorial Norma.

como una actitud mental que caracteriza desde su partida el comportamiento del maestro, la maestra o el investigador y no un método riguroso que orienta y determina las etapas principales de su acción pedagógica o la investigación. *“La interdisciplinariedad -según ellos y ellas- trasciende la suma de saberes y propone la integración de las disciplinas o ciencias, en torno a objetivos y lenguajes comunes de análisis y al abordaje de la realidad”*⁶⁷.

Los arqueólogos de este tercer componente curricular, inician reafirmando de una parte, que *“todos los elementos los tenemos a nuestro alcance: estamos los maestros y maestras formados como pedagogos y con una alta experticia en la enseñanza, todos conocemos psicológica y socio-culturalmente a nuestros escolares y sabemos de sus necesidades y problemas, contamos con unos espacios y tiempos, que aunque no son los mejores y más propicios, nos han permitido, gracias a nuestro ingenio y creatividad, maniobrar y sortear situaciones altamente complejas. Solamente necesitamos auto-reconocernos como personas y como docentes muy capaces, transformadores de la realidad, estudiosos, comprometidos y con una voluntad inquebrantable de sacar adelante a nuestros muchachos, al colegio, al gremio, a nuestra patria y a la educación pública”*⁶⁸.

De otra parte, resignifican íconos como los deshechos sólidos, para *energetizar*⁶⁹ la vida escolar, abriendo espacios a hechos que no estaban legitimados, a nuevas actividades, a otras lógicas, a tipos de imágenes antes ignoradas, a acontecimientos incógnitos, en fin, al *currículo de frontera*. El *corpus* escolar, aquí ocupa un lugar de diferenciación cultural con las prácticas familiares y de calle, en tanto que la oferta educativa impulsa a sus miembros a crear flujos de comunicación y movimientos de saber, donde el descubrimiento, la complacencia, la creación, el riesgo y la interacción son el palpito. Valiéndonos de una metáfora cercana, diremos con Cortázar, que *“en algún lugar debe haber un basural donde están amontonadas las explicaciones. Una sola cosa inquieta en este*

⁶⁷PÁEZ, Gladys, ORDOÑEZ, Nancy, SÁNCHEZ Montesdeoca, Yenny Isabel, VALENCIA B., Yolanda, GÓMEZ, Elizabeth, TRIANA, Myriam, LÓPEZ, Nohelia y ARÉVALO, Teresa. (2005). *La gestión de residuos sólidos: una iniciativa que convoca a la práctica pedagógica interdisciplinaria*. Documento de trabajo sin publicar.

⁶⁸ PÁEZ, Gladys y otras, Ob. Cit.

⁶⁹ Este concepto lo desarrolla Enrique Velásquez Ruiz en *Pedagogía de la presencia*. Para mayor ilustración léase: ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ DC. (1993). *Preguntar la escuela*. UCPI, serie: *Prevenir es construir futuro* N° 5, p. 27.

justo panorama: Lo que pueda ocurrir el día en que alguien consiga explicar también el basural”.

La resignificación de un plan de estudios, a partir de la valoración e inclusión de unos objetos reciclables, como elementos útiles en la didáctica y el fortalecimiento de las relaciones afectivas y de comunicación entre los agentes de la comunidad, responde a la cosa inquietante de la cual se ocupa Cortázar. Puede afirmarse, sin lugar a equívocos, que ahí donde existía la idea de que el reciclaje generaba dividendos económicos o simplemente alcanzaba estorbos, ha florecido la iniciativa de asumirlo como material de enseñanza, colocando en evidencia el rol docente, del buen docente en tanto que *“un buen docente es aquel que hace brotar dos ideas donde antes había una”.*

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

Con el *Plan de Estudios de la botella*, no solamente se progresa en la metodología, en los propósitos y en las temáticas, sino que también se va más allá de esa frontera como es de esperarse de los pedagogos críticos. Hace eco de otras voces como la de Ernesto Sábato, quien llama la atención de los educadores en los siguientes términos: *“Es urgente encarar una educación diferente, enseñar que vivimos en una tierra que debemos cuidar, que dependemos del agua, del aire, de los árboles, de los pájaros y de todos los seres vivientes, y que cualquier daño que hagamos a este universo grandioso perjudicará la vida futura y puede llegar a destruirla... La búsqueda de una vida más humana debe comenzar por la educación... No podemos seguir leyéndole a los niños cuentos de gallinas y pollitos cuando tenemos a esas aves sometidas al peor suplicio...”*⁹⁰.

⁹⁰ SÁBATO, Ernesto (2000). *La Resistencia*. Buenos Aires: Seix Barral, p. 130

Las evoluciones en la constitución de planes de estudio por parte de los responsables de la enseñanza en la praxis, dejan entrever el empoderamiento de los maestros y maestras como *prácticos reflexivos*, como intelectuales críticos, como trabajadores culturales, como arquitectos de *currículo de frontera* y como energizantes de la escuela, poniendo en evidencia la necesidad de erigir escuelas que favorezcan el equilibrio entre la iniciativa individual y el trabajo en equipo. El ejemplo de la botella⁹¹ es contundente. Volviendo a Sábato, “*escuelas que condenen el feroz individualismo que parece ser la preparación para el sombrío Levitan de Hobbes cuando dice que el hombre es lobo del hombre*”. En otras palabras, se nos exige encarar el desafortunado ritmo de la *Mc.Donaldización* de la educación.

El árbol que deja ver el bosque

En la exposición preliminar, hemos dado relevancia al árbol. En primer lugar, apuntamos al *árbol del Plan de Estudios* y, en segundo, al *Árbol del los Derechos Humanos*, y finiquitamos el despliegue escritural con *El Plan de Estudios de la botella*. Esos planes de estudios se circunscriben en una tensión entre el *currículo tradicional* y el *currículo oculto* o de *frontera*, descendiendo de este último la visión del maestro como un *intelectual fronterizo*. Los planes de estudios han dibujado caminos para que el *pato*, la *liebre*, la *ardilla*, el *águila*, la *tortuga*, el *homo sapiens* y los demás animales puedan afrontar los problemas del mundo nuevo y organizar una nueva escuela, en la cual la diferencia tenga su ritmo genuino.

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

⁹¹ ORDOÑEZ SALINAS, Nancy (2005). *La botella*. Ponencia presentada en el Encuentro Iberoamericano de Redes Escolares realizado en Laos Brasil.

↔ El recreo

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

La falencia del espacio recreativo no solamente llevó y ha llevado a docentes y estudiantes a *“jugar con el esférico en la cancha comunal”* sino también a urdir *“relaciones afectivas, de comunicación y de saberes”* con los vecinos del labrantío, complementando así el ritual de la escolarización en un acto comunitario. De ahí el vigor de aquella apreciación en la cual se lee: *“la escuela literalmente era de puertas abiertas a la comunidad,”*⁹² contrario al momento actual en que se halla presa por rejas, demarcando simbólica y peregrinamente las fronteras de ella y su entorno.

En la caracterización enunciada al comienzo del ensayo, se pudo precisar que el patio de recreo de la actual sede A (antiguo colegio Nuevo Horizonte) *“tiene como porcentaje 0.3 metros por estudiante, la sede B (Buenavista) 0.8 metros y la sede C (Rural Horizonte) no tiene patio.”*⁹³ El estándar relativo a recreación, según una guía de la SED explicita 1.3 metros por estudiante y el parámetro de 9.0 metros de área libre por estudiante. Las medidas tomadas *in situ* exteriorizan un promedio en sus tres sedes inferior a 0.3 metros, por alumno.

El recreo, más que un momento de diversión planeado para unos 30 minutos, avista otros dispositivos. Los resultados de una experiencia de *investigación*

⁹² SÁNCHEZ Montesdeoca, Yenny Isabel (2005). *Rastros y rostros de Nuevo Horizonte*. Bogotá DC: Colegio Nuevo Horizonte. Documento de trabajo, p. 3.

⁹³ Ver PATIÑO, Orlando y otro (2003). *Caracterización física y didáctica institucional*. En: *Por el camino de la caracterización de la IED Nuevo Horizonte: un viaje de maestros y estudiantes*. Bogotá DC. Sin editar.

acción patrocinada por el IDEP⁸⁴, revelan que en dicho ritual entran en juego: la salida, la merienda, comprar en la cafetería, actividades lúdicas, llamar por celular, hacer tareas, conversar, oír música, ir a la biblioteca, recolectar basuras, frecuentar el baño, sentarse, conversar con los amigos, compartir con el novio, consentir a la novia, organizar la contienda para la salida, entre otras actividades.

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

Al referirse a la culminación del ritual se lee: *“Cesa la música y el sordo sonido de un timbre seguido por el repentino disparo de las alarmas que evocan nostálgicamente la relevancia de la factoría, transforma los espacios, las voces intentan silenciarse, las actitudes se mimetizan y los roles vuelven a la formalidad. Los niños y las niñas van entrando desordenadamente al salón antes de que llegue la maestra, prácticamente el recreo lo llevan escondido bajo el brazo, porque ahí nadie se da cuenta y evitan que sea decomisado, aprovechan para jugar, pararse en las mesas de los pupitres, darse los golpes que en el patio de recreo quedaron pendientes, gritan y practican la mímica, el teatro y hasta la tragicomedia, estrategia que en las clases de Lengua Castellana e Idioma Extranjero es difícil hacer fluir”*⁸⁵.

Respecto al lugar de privilegio para el recreo, en el escrito *Haciendo hablar los espantajos, atajos y paradas*, se extracta: *“El patio es una piel áspera que colectiviza el ritual de la escolarización. En esa superficie fría, desprotegida de techo, recubierta de cemento, circundada por otras escalinatas, colindada por paredes de ladrillo y un cercado de varilla, tiene lugar también la*

⁸⁴ MARIÑO, Germán (2003). *El recreo: maestros en una experiencia de investigación-acción. Experiencias de investigación*. En: *Aprender a investigar investigando*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría, p. 44.

⁸⁵ GONZÁLEZ B., José Israel (2005). *La pléyade del derecho a la educación*. IED Nuevo Horizonte. Documento sin editar.

enseñanza y el aprendizaje. Esa zona, cuya forma rectangular, inmortaliza los conocimientos de la Geometría, aprendidos en la primaria, es espantajo, atajo y parada. Allí se paran, de lunes a viernes más de un millar y medio de hombres y mujeres capaces de transgredir todas las leyes de La Gestalt y de la Teoría Conductista, no hay estímulo natural que valga. No hay configuraciones posibles para un número tan grande de cuerpos movedizos⁹⁶.

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

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

El recreo, por lo dicho aquí y otrora⁹⁷, es un ingrediente curricular que incluso ha sido fuente de querrela a la luz de la aplicación de la Ley 715. Es un asunto

⁹⁶ GUTIÉRREZ R., Horacio y GONZÁLEZ B., José Israel (2004). *Haciendo hablar los espantajos, atajos y paradas*. IED Nuevo Horizonte. Informe entregado a la SED sobre el proyecto *Camino seguros*.

neuronal en la vida escolar, es motivo de conflicto en los llamados turnos de “disciplina”; empero, la atención dedicada a su estudio es mínima, pese a que se invoquen los adelantos y ventajas de la inteligencia *espacial*, concepto al cual le dedicaron un buen tiempo los prácticos reflexivos de Rural Horizonte. Pareciera que el recreo no fuese parte del currículo *formal* y del *oculto*, que su materialización o negación no afectara la salud física y mental de los agentes educativos y las demás relaciones vitales. No se le ha valorado como laboratorio de aprendizaje y desaprendizaje.

Un curador urbano paisa encontró, en una investigación que lo llevó a obtener el doctorado en arquitectura, “*que la disposición de los espacios urbanos tiene un impacto en la salud del cuerpo, porque genera estrés; y, el estrés engendra desórdenes oníricos; altera el sistema respiratorio, circulatorio y nervioso. En la más elemental de las situaciones, el estrés puede ser activador de comportamientos violentos, incluso criminales*”⁹⁷. Termina infiriendo el investigador, *que el diseño de las estructuras, redundando en los estados del alma y, que eso afecta, finalmente, el comportamiento de los humanos.*

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

❖ Los salones

El aula de clase es un espacio de interrelación en el que estudiantes, maestros y maestras, conocimientos e ignorancias, saberes, poder, comunicación, afectos y desafectos, intencionalidades, emociones, tristezas y alegrías, amores y desamores,

⁹⁷ GONZÁLEZ B., José Israel (1999). *Un día en la vida del profe*. Bogotá DC: IDEP, Aula Urbana No 15, p. 17.

⁹⁸ MONTEALEGRE, Henry (2001). “*Hay que construir muros que ensanchen el espíritu*”. Medellín: El Colombiano, 23 de septiembre, p. 14 A.

imaginarios y cultura, se ponen en escena en un ritual llamado escolarización, donde la enseñanza y el aprendizaje son dos acontecimientos palpables. Invocando nuevamente el lenguaje metafórico, *“el aula es un concierto en el cual músicos con diferentes ritmos, tonalidades, experiencias y notas musicales hacen sonar la cultura sincrónica y diacrónica de la humanidad. En esa lógica de razonamiento, el aula decodifica las partituras a partir de la práctica de la enseñanza y el aprendizaje, la reflexión, el pensamiento, el amor y la imaginación. Empero, la escuela ha puesto su propio ritmo, en muchos casos, siguiendo la configuración de quienes enarbolan la varita denominada política educativa”*⁸⁹.

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

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

El aula de clase es un cuerpo que permite consumir disímiles lecturas. Es la parada en la que los caminantes respiran diferentes aromas, unas procedentes de los humores que expelen los 45 y más cuerpos, otros originados en elementos materiales y artificiales. También se respiran aires de esperanza, desesperanza y proyección social. El aula de clase es la parada que facilita ver, mirar, ojear ontologías y hojear cuadernos, allí 90 ojos iluminan las cuatro paredes de ladrillo, el techo o los bordes del patio.

⁸⁹ GONZÁLEZ B., José Israel (2004). *El aula de clase: la orquesta con singulares intérpretes*. Bogotá, DC: Revista Internacional Magisterio N° 11, p.16.

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

El aula de clase -aduce Humberto Quiceno- es un sujeto vivo desde donde están llamadas a emerger las políticas educativas para confrontar a un mundo globalizado. También -sostiene Marco Raúl Mejía- es el escenario donde el maestro o la maestra le pueden “*torcer el pescuezo*” a las intencionalidades de una política neoconservadora que orbita alrededor del mercado, los estándares y las competencias. El salón de clase es el espacio apto para que los pedagogos críticos sean los parteros de la *subjetividad insurgente* a la cual convoca Giroux. Los educadores -anota este investigador- “*han de estar atentos a las necesidades de desarrollar una pedagogía de la ubicación y de la lucha*”¹⁰⁰.

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

El aula de clase expone en símbolos el currículo de centro y de frontera. Al hacer el vínculo entre la terminación del recreo y la reiniciación de las clase, consigna el relato “*mientras tanto, el salón descansa del bullicio y a la vez espera vacío con las paredes sordas de tanto ruido; un remedo de graffiti inscrito en pintura negra; unos pupitres repletos de letreros que los maestros y maestras casi no decodificamos, por los hechizos que portan en el sentido de la escritura, por los arcanos que los guarnecen; unos pupitres anclados en rígidas filas de tiempo atrás denunciando rituales de la pedagogía tradicional,*

¹⁰⁰ GIROUX, Henry A (1996) *Escuelas para la vergüenza: la reducción gradual de la educación pública*. En: *Placeres inquietantes*. Barcelona: Paidós, p. 103.

aunque a veces se diga lo contrario; unas ventanas que no soportan el peso intenso de las emergentes culturas de la infancia y la juventud y que en sus vidrios dejan ver la oscuridad que separa el aula del contexto; un tablero acrílico de fondo blanco testificante de la modernización de la escuela, al menos en uno de los tantos medios tecnológicos”.

El firmamento también pone en evidencia la situación de las estrellas y sus fulgores. En la caracterización física se pudo precisar, que oficialmente un estudiante debe contar con 2.20 metros en el salón, sin embargo, *“los salones en promedio tienen 1.2 metros por estudiante, la sede A, cuenta con 1.2 metros por estudiante; la sede B, cuenta con el porcentaje más alto 1.4 metros por estudiante; y la sede C, el porcentaje más bajo con 1.02 metros por estudiante, siendo el parámetro de un colegio de 940 o de 1410 estudiantes 2.20 metros para primaria o secundaria”*¹⁰¹.

En el año 2005, las maestras de matemáticas de la sede A, jornada de la mañana, hicieron el ejercicio de relacionar las dimensiones de las aulas con el guarismo de estudiantes; encontrando, por ejemplo, que el curso 601 cuenta con un área de 43 metros y a él asisten 44 escolares más los profesores, ecuación que indica menos de un metro por persona. De ello sabe la SED, la Personería y otras entidades de la ciudad¹⁰².

Pero el informe se adentra en la especificidad de saberes, para mostrar, que los salones de arte *“según parámetro de la SED deben ser de 2.2 metros por estudiante, la realidad es que la sede A no tiene salón, la sede B tampoco y en la sede C se ha destinado un salón común y corriente para ello con un porcentaje de 1.02 metros y el promedio de la institución es de 0.34 metros”*¹⁰³.

Los laboratorios de Química y Biología no son la excepción. *“En la sede A -prosiguen los docentes y directivos- el porcentaje es de 0.27metros; en la sede B, es cero y en la sede C, es 0.26; para un promedio institucional de 0.17; siendo el*

¹⁰¹ PATIÑO, Orlando y otro. Ídem

¹⁰² TRIANA Myriam y otras. Aparte reseñado en carta enviada en el mes de agosto del año 2005 al Consejo Directivo Institucional pidiendo reducción de número de escolares a 35 por curso, teniendo en cuenta el acto administrativo del MEN, la complejidad de la población y lo referente a la positivización del Derecho a la Educación en cuanto a Adaptabilidad, Aceptabilidad, Calidad y Permanencia.

¹⁰³ PATIÑO, Orlando y otro. Ídem.

parámetro de 2.2, para un total de: 84 metros para biología, 84 para física y química y 84 metros para tecnología". Se agrava la situación al observar que esas carrocerías fueron ensambladas para una época que no es la actual, para unos pasajeros que no son los de hoy y con unos materiales que no se corresponden con las exigencias de la ciencia y la tecnología contemporáneas.

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

↔ Los baños

Otro dispositivo de interrelación del colegio con el mundo interior y exterior, son los baños; sin ello la vida estaría amenazada. Pero decir que los baños y todo lo que allí acontece es parte del currículo suena rimbombante, sobre todo cuando el currículo se comprime a la enseñanza y al aprendizaje en los salones de clase. No obstante, el baño es una extensión del aula de clase. El baño -retomando los íconos del informe de *Caminos seguros*¹⁰⁴- es una *parada* de las más codiciadas por el placer que produce a los visitantes, y se vuelve problema cuando adolece de higiene y cuando está cerrado, situación que no debería presentarse, toda vez que los cuerpos de los 1600 estudiantes están en constante metabolismo y actividad fisiológica.

¹⁰⁴ La IED Nuevo Horizonte participó en el programa Caminos seguros realizado en el año 2004 por la SED. De ese trabajo se elaboró un documento titulado Haciendo hablar espantajos, atajos y paradas. Los *espantajos* simbolizan los obstáculos, los *atajos* refieren a los distractores y las *paradas* representan los momentos en los cuales los caminantes hacen un alto en el camino para tomar impulso, para retroceder o para extraviarse.

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

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

La *caracterización* mostró que en la sede A, el promedio es 12 metros, en la sede B y en la sede C, 7 metros; con un promedio institucional de 8.6 metros. Pero más allá de los imaginarios que exteriorizan los educandos conexas con el manejo del servicio, encontramos que son las personas del aseo quienes determinan en qué momentos y quiénes pueden hacer uso del servicio, lo que pone en evidencia que el currículo "*es el resultado de relaciones al interior y entre campos complejos de fuerzas, que se establecen entre agentes en lucha por una forma específica de poder*"¹⁰⁵. Mientras tanto, los maestros y maestras, nos beneficiamos de algún retrete en la sala de profesores, unas veces, otras en lugares aledaños a ella. Curiosamente, en la sede A está frente a la tarima de la cuota inicial de cocina, sobresalen en los estrechos cuartos la falta de agua, la carencia de ventilación y la saturación de papel periódico, materiales de clase, papel reciclable; pero por ninguna parte asoma el papel higiénico, el jabón y la toalla, entre otros aditamentos de la higiene corporal. Por supuesto que ni

¹⁰⁵MAGENDZO Abraham. (1996) *Currículo, Educación para la Democracia en la Modernidad*. Biblioteca Ideas. Colección de documentos. Instituto Internacional de Gobernabilidad.

para unos ni para otros, existen regaderas ni otros accesorios que si se usan en centros comerciales y en los hogares, por ejemplo.

↔ La biblioteca

La biblioteca -escribe Kepa Osorio Iturbe- *“ha de ser el corazón de la escuela, el eje sobre el cual gire el desarrollo del currículo, el motor del cambio y la mejora, el primer lugar del sistema educativo, más tarde y como consecuencia, del entramado social en todos los aspectos culturales éticos y estéticos”*. La biblioteca es tierra fértil, de la que brota el bosque más exuberante, si la regamos los maestros, padres, alumnos y bibliotecarios, dispuestos a cultivar el conocimiento y la cultura. La biblioteca es un manantial eterno de información, de sugerencias, de actividades socioculturales y festivas. La biblioteca debe ser una codiciada fuente inagotable de herramientas para ampliar el conocimiento, y al mismo tiempo, la cuna de la fantasía, el hogar de lo poético, el rincón de la palabra serena, la amistad, la libertad y los sueños. Marco Raúl Mejía, en su libro *Educación y escuela en el fin de siglo* encabeza su análisis, estableciendo que *“el cambio más radical que conlleva a la revolución científico-tecnológica es el predominio de la información sobre la energía, en lo que autores comienzan a llamar tercera dimensión de la materia”*¹⁰⁶.

La biblioteca escolar cobija, por tanto, espacios dedicados a las técnicas de estudio, del trabajo intelectual, de la investigación documental y la interpretación del lenguaje: verbal, escrito, audiovisual y de la palabra electrónica. En este peregrinar, -retomando la analogía de *Caminos Seguros*¹⁰⁷- la biblioteca debería ser una parada fascinante, atractiva y de mucha intensidad emocional y cognitiva. En Nuevo Horizonte, la biblioteca es un espantajo, es un lugar, que pese a contar con uno de los pocos espacios estéticos del plantel, casi siempre espanta a los viajeros; es decir, a los lectores, a *“aquellas gentes nómadas -como las denomina Michéle Petit- que cazan furtivamente en los campos que no han escrito”*.

Nuestra biblioteca no es un manantial de información y de actividades culturales, prácticamente es una piedra en el camino, que hace tropezar a los

¹⁰⁶ MEJÍA, Marco Raúl. (1995) *Educación y escuela en el fin de siglo*. Bogotá DC: CINEP, P.93.

¹⁰⁷ GUTIÉRREZ RUÍZ, Horacio y DíEZ, Virginia (2004). *Haciendo hablar espantajos, atajos y paradas*. Bogotá DC: IED Nuevo Horizonte. Informe sin editar.

transeúntes, generándoles traspies intelectuales. La biblioteca no es cuna de la fantasía, ni hogar de lo poético, tampoco es el rincón de la palabra serena, la amistad, la libertad y los sueños, porque sus puertas durante largo rato permanecen cerradas literal y metafóricamente, así estén abiertas, allí no hay convocatoria, no se destila el apasionamiento por actividades de lectura, escritura, por el debate.

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

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

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

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

↻ **Cafetería, tienda y refrigerio**

La caracterización evidenció, que en lo que corresponde a este apetecido lugar, la sede A no cuenta con cafetería para estudiantes, salvo la venta de productos por una ventana. La sede B, temporalmente usa un salón para vender productos y en la sede C, el problema es aún mayor, porque no cuenta ni con patio de descanso, ni con cafetería. Volviendo a los parámetros estipulados por la SED, se debe contar con aula múltiple, baños, emisora y bienestar estudiantil para un total de 545 metros. La cafetería es un lugar en el que se surte a los educandos de bienes de consumo generalmente no balanceados. El lugar de recepción es un improvisado corredor en el cual los educandos que cuentan con algún dinero compran, no lo que quieren sino lo que les ofrecen. En este rito ocurren innumerables hechos, que van desde la solidaridad de determinados niños y niñas con sus compañeros, hasta la sustracción de los alimentos.

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

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

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

En una reciente investigación realizada por Juan Casassus, prologada por Alain Tauraine, acerca del origen de las desigualdades que se visibilizan en la escuela, sostiene que *“gran parte de la desigualdad que se observa en la escuela y a su salida se produce en ella misma y no es heredada de las diferencias entre familias cuyos hijos van a la escuela”*. La prohibición a los educandos de ingresar a la cafetería, por razones valederas, salvo algunas excepciones, pone en evidencia la no vivencia del Derecho a la Igualdad y a la Libertad, tan sólo por enunciar un caso para la discusión. Buscar la ruta de la igualdad por la vía de la educación como derechos conexos, centrando la atención en el Derecho a la *Adaptabilidad* de la institución, a las condiciones de los educandos y no de ellos a ésta como ocurre con el hacinamiento auspiciado por los estilos de construcción de las plantas físicas, es una tarea para esta administración si quiere ser consecuente con el restablecimiento de los derechos de los jóvenes, niños, niñas, adultos, y con el reconocimiento de maestros y maestras como intelectuales, pedagogos y sujetos de derechos. Está demostrado que el cerebro se enciende con el desafío, pero se amilana con la amenaza.

Podemos concluir la sesión de *El árbol que deja ver el bosque*, arriesgando tres ideas-fuerza: La primera, colegir que el recreo, el patio, los salones de clase, los baños, la biblioteca y la cafetería entre otros áreas, son escenarios en los cuales

crece y se fortalece el *currículo oculto*, prácticamente nublándole los ojos al currículo oficial. Leonardo Carrington sentencia, que *"el deber del ojo derecho es sumergirse en el telescopio, mientras que el ojo izquierdo interroga al microscopio"*. En nuestro caso, el currículo explícito debería sumergirse en el *currículo de frontera* para examinarlo, para inquirirlo y articularlo, pero ello no está sucediendo; de ahí, que el microscopio no esté viendo lo que debe ver.

La segunda conclusión, puede desarrollarse diciendo con el profesor Rafael Rodríguez¹⁰⁸, que el problema en el currículo oficial no son las autopistas; es decir, los fines y propósitos de la educación, pues ellos están medianamente trazados; el quid del asunto está en el diseño, en la carrocería y en el motor del auto, llegando a afectar a los conductores del mismo. Puesto de otro modo, de muy poco sirve tener un menú como ocurre en los restaurantes si a los comensales no les apetece y si los espacios en que se ofrece no brindan las condiciones propicias para su consumo y metabolización. El recreo, las clases, el patio, los salones, los baños, la biblioteca, los laboratorios, la cafetería, los tiempos, los recursos y los medios tecnológicos no son dispositivos garantes para la formación y socialización de unos pasajeros posmodernos, como los describe Acnes Heller y Finkielkraut.

La tercera idea, gira alrededor de la necesidad de seguir construyendo currículos de base, pero articulando componentes como los que se acaban de visibilizar y otros aún sin reconocer. Los planes de estudio deben ocuparse de la superación de esas meriendas tan pobres culturalmente y dedicarse, a las que, según el profesor Orlando Mesa¹⁰⁹, son las que explican por qué nuestro país *"es pobre culturalmente frente a otros países"*. La articulación coherente entre las autopistas, la pertinencia de las carrocerías a esos asfaltos, la congruencia del motor y el combustible, la actualización del conductor o la conductora y la satisfacción de las exigencias de los pasajeros, son las voces que claman, porque el currículo sea cultura y no llanamente *papas fritas*. El fin está en los medios, como el árbol en la semilla -sostenía Gandhi-. Por consiguiente, decía él: *"se trata de buscar y poner en práctica medios que sean coherentes con el fin perseguido"*.

¹⁰⁸RODRÍGUEZ R., Rafael. (1993) Enfoques curriculares para el siglo XXI. Bogotá DC: CEID/FECODE, Revista Educación y cultura N° 30, pp 13-16.

¹⁰⁹MESA, Orlando.(1995) *Currículo es cultura*. Bogotá DC: Instituto para el Desarrollo de la Democracia LUIS Carlos Galán: Revista Paideia N° 7-8.

Concluycamos transitoriamente este acápite, reiterando que los caparazones donde tiene su seno el *currículo de centro* pertenecen a un momento histórico lejano, a los principios y fines de la escolarización y a los deseos y potencialidades de los pasajeros. El viajero principal, debe ser "*incitado a participar y a definir las condiciones del propio proceso de aprendizaje; la determinación de los fines; la elección de los métodos y la evaluación de los resultados*", escribe Xesus Jares¹¹⁰.

↔ Los estudiantes

Aduce el profesor Yunis¹¹¹ al contestar la pregunta "*¿Por qué somos así?*", que "*para poder tener una mirada crítica es importante sentirse extraño, forastero.*" La Orientación Escolar, por la especificidad de su trabajo, a veces acciona como forastera; es decir, asiste al concierto no como espectador sino como un sujeto activo, que lee, interpreta y actúa con fines terapéuticos, pedagógicos, investigativos, promocional y preventivamente. En ese estilo de actuación descifra el pentagrama, en compañía de sus colegas, *ese algo nuevo de la sociedad* que altera el tradicional concierto; es decir, los estereotipos que concuerdan con las etapas que declaran el semiólogo y el siquiátra en mención, pero más centrados en el panorama de la educación pública ciudadana.

Entre otros músicos e intérpretes, descuellan: las madres de la infancia; los niños, niñas y jóvenes *homo videns*; los alumnos del chat, el internet, el mail y la Web; los menores trabajadores; los alumnos contraventores e infractores; los y las integrantes de las "Tribus urbanas"; las y los consumidores de sustancias psicoactivas y los que se encuentran en riesgo de caer en ello; los niños, niñas y jóvenes con el virus del suicidio; los niños, niñas y jóvenes desplazados; los y las escolares con Necesidades Educativas Especiales, entre otros.

LAS MADRES DE LA INFANCIA

Son las niñas adolescentes y preadolescentes que volvieron abuelas a sus progenitoras prematuramente, matriculadas en la Educación Básica y Media, cuyas edades oscilan entre los 11 y 20 años, provenientes en un amplio porcentaje de hogares cuyas prácticas de crianza han tenido que ver con

¹¹⁰ JARES, Xesus. (1999) *Educación y Derechos Humanos*. Madrid: Editorial Popular.

¹¹¹ YUNIS TURBAY, Emilio. (2004) *¿Por qué somos así?*. Bogotá DC: Temis.

problemáticas afines a la maternidad y paternidad. Las estadísticas publicadas en el 2004, indican que anualmente se producen en promedio¹¹² 165.000 partos en el ámbito nacional de niñas menores de 19 años, 24.000 de ellas en Bogotá D.C., muchas integrantes de la orquesta donde nosotros tocamos; otras, han desertado o han sido excluidas y hay quienes simplemente, son vecinas del centro educativo. Esta situación altera la melodía escolar, porque ante la incapacidad de ofrecer alternativas pedagógico-didácticas, se incurre a veces en salidas en falso como hacer prevalecer los contenidos sobre la situación e intentar desescolarizarlas, reduciendo el suceso a un asunto personal; desconociendo incluso, que se está frente a un problema de salud pública, pues el 20% de las mujeres entre 15 y 19 años, ya han sido madres o están embarazadas, correspondiéndole el 15% a las adolescentes.

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

Los resultados de la Encuesta Nacional de Demografía y Salud del año 2000, ratifican la advertencia de la mencionada Asociación: 15% de las adolescentes encuestadas, han sido madres y el 4% estaban embarazadas¹¹³; con el agravante de ser Colombia el único país del continente que no colocó cartas en el asunto, pese a que la Corte Constitucional, mediante sentencia exigió al Ministerio de Educación Nacional crear programas de formación para niños y jóvenes, en educación sexual¹¹⁴. La iniciación sexual en los decenios referidos, se describía

¹¹²Tomado del El Tiempo, 18 de Abril de 2004, p. 6; y El tiempo, 04 de Junio de 2004.

¹¹³LAFABURIE, María Mercedes. *La cara fecunda de la modernidad*. En: U.N Periódico N° 62 Agosto 22 de 2004, p.15.

¹¹⁴Ver: MEN Resolución 03353 de julio 2 de 1993 y las Sentencias: T-393 de 1997, Expedientes: T-126556, T-127074, T-130538, T-126556, T-127074.

como precoz y generalizada, tanto en varones como en niñas; los primeros, comenzaban en promedio a los trece años y las segundas a 14 años, situación que hoy se ha adelantado hasta los 10 años y menos. A pesar del amplio conocimiento que se tenía de los métodos anticonceptivos, su uso era muy bajo entre los y las adolescentes que mantenían relaciones sexuales coitales, tan sólo el 8.25% de las mujeres y el 3.1% de los hombres recurrían a ellos. Se lee en los informes que una de cada 10 adolescentes, usaba algún método en su primera relación, pues el mito que las guiaba era: “en la primera relación no hay embarazo”. El guarismo de población juvenil entre 10 y 19 años en Colombia, para la época objeto de nuestra reseña era de 8.000.000, uno de cada cinco habitantes era adolescente y el 54% de quienes tenían relaciones sexuales quedaban embarazadas.

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

LOS HOMO VIDENS

La televisión, los videojuegos y las redes telemáticas, se han constituido en las comunidades contemporáneas, en el contexto cercano que rodea el desarrollo y crecimiento de los individuos y condiciona con fuerza y perseverancia la formación de opinión pública, desde la contemplación pasiva de la mayoría de los ciudadanos, como lo aducen Chomsky y otros. Los medios de comunicación y en particular la televisión, se constituyen en el nuevo esqueleto de la sociedad; son el medio omnipresente, configurado como la

suprainstitución privilegiada, en cuanto a la extensión e intensidad de los flujos de socialización. La televisión, por su poder seductor, por la fascinación y sugestión, trasmite una realidad, que a la postre se convierte no sólo en la auténtica realidad sino en la única. En España, se calcula que por cada 900 horas de clase, un alumno mira 1000 horas de televisión; en USA, un educando que dura 11.000 horas en el sistema educativo, mira 25.000 de televisión.

En Bogotá, nuestros niños y jóvenes reciben entre 25 y 30 horas de clase semanal y al parecer duplican el tiempo mirando televisión. Sin embargo, los resultados parciales de los estudios adelantados por la Universidad Nacional de Colombia en cooperación con COLCIENCIAS¹¹⁵ en el contexto escolar bogotano, revelan la precariedad en el uso y la producción de medios de comunicación, que requieren actualmente las sociedades y los sujetos; pues se encuentra que de 425 instituciones educativas que contestaron a la convocatoria de la investigación, el 10.35 % desarrollan prácticas de producción y uso de uno o varios medios de comunicación. Para nosotros, es claro que la problemática no es la televisión in situ, sino el uso que de ella se hace, los programas que se transmiten y la pasividad y soledad en que es receptada por nuestros alumnos en la casa.

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

¹¹⁵Datos tomados de *Escuela, Medios y Nuevas Tecnologías. Una Caracterización de las Prácticas en Bogotá*, desarrollado por el Programa RED y el IECO de la Universidad Nacional de Colombia con el apoyo de COLCIENCIAS, y *Escuela y Televisión: Encuentros y Desencuentros entre Socializaciones y Subjetivaciones Contemporáneas*. 2005.

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

LOS ALUMNOS DEL CHAT, EL INTERNET, EL MAIL Y LA WEB

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

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

modernos y postmodernos. Aquí subyace otro conflicto cultural, debido a la distancia generacional y al choque del paradigma de la modernidad y la postmodernidad.

Telemática e informática son los atractivos más apetecidos por nuestros escolares; no obstante, uno se pregunta por el quehacer de los bienhechores de la orquesta, por el rol de su director y todos su equipos frente a las demandas de los colegiales y a los aportes de la institución. El estudio referido de la Universidad Nacional indica que sólo el 2.35 % de las 425 instituciones escolares que participaron del estudio, desarrollan proyectos comunicativos y educativos, con sentidos formativos y una articulación curricular e institucional clara, así como con una mediana labor de sistematización y cualificación de los mismos. Ante estas peliagudas circunstancias, la orquesta no puede ser inferior al reto de los nuevos trovadores y al manejo didáctico /pedagógico de los lozanos instrumentos. Al fin y al cabo, - escribe Emilio Yunis- lo que hay que hacer con Colombia es ponerla en comunicación, llevarla más allá de ser un acto de fe o una ficción, como lo dijese Borges. Colombia necesita comunicarse entre sí y no solamente con los mass media sino por medio de la conversación, el diálogo y la escritura.

LOS NIÑOS TRABAJADORES

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

Son los hijos e hijas de las madres cabeza de familia que deben llevar a sus hermanitos al jardín, que realizan los oficios domésticos, que responden por la manutención de la prole, que trabajan sin más remuneración que la esperanza de salir adelante, de poder deslizarse para la escuela a fantasear, a interrelacionarse con sus amigos y amigas, con el pretexto de estudiar. Son los niños y niñas que arriban a la orquesta, cansados, deprimidos porque el sol, las humillaciones, los desaires de las personas y las inalcanzables metas, le colocan ese matiz en su semblante. Pero son los niños que el director de la

orquesta ve flojos, ávidos de refuerzo psicopedagógico y familiar, son los niños cuyos patrones culturales del trabajo, explicitan en la escuela y son, además de incomprendidos, sancionados y excluidos, como si la escuela no fuera un espacio de relaciones culturales.

LOS ALUMNOS AUTORES O PARTICIPES DE INFRACCIONES Y TRANSGRESIONES DE NORMAS LEGALES

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

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

LOS CONSUMIDORES DE SUSTANCIAS PSICOACTIVAS Y LOS QUE SE ENCUENTRAN EN RIESGO DE CAER EN ELLO

La proliferación de jíbaros, el aumento en el consumo de alcohol, gracias a la propaganda comercial de radio y televisión, la falta de responsabilidad social

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

LOS Y LAS INTEGRANTES DE LAS TRIBUS URBANAS

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

LOS NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES CON EL VIRUS DEL SUICIDIO

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

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

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

NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES DESPLAZADOS

Dentro de los tres millones y más de personas desplazadas de las veredas a las ciudades y pueblos, de los pueblos a las ciudades y dentro de la ciudad de un barrio a otro, hay niños, niñas y jóvenes con pautas culturales distintas, con formas de pensar y concebir en mundo diferente, con lógicas heterogéneas, con expectativas y proyectos de vida truncados, y con una carga emocional, familiar y social bastante pesada. La opción más cercana es el acceso a la escuela, unas veces por custodia, otras para “tener algo que hacer”, en ocasiones sin explicitarlo para amortiguar el desarraigo, en algunas por tener derecho a un refrigerio, y raras veces, por conciencia del Derecho a la

Educación. El primer inconveniente es la llegada tarde, cuando ya no hay cupos; el segundo, es la debilidad académica, ante lo cual procede la prueba; el tercero, la desventaja cultural en cuanto a manejo de información y en lo atinente a las características de cada contexto. El encuentro de estas diferencias, genera disputas de saber, poder, comunicación y afectos, que turban, unas veces el borde de la orquesta y otras el centro.

CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

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

CON HABILIDADES ESPECIALES

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

Los niños con retardo, saben que están por debajo del nivel de otros niños de su misma edad, lo que les ocasiona frustración, se muestran retraídos o ansiosos, o se portan “mal” para llamar la atención y lo más grave, se pueden deprimir. *“Generalmente, no tienen la destreza lingüística para expresar sus sentimientos y su depresión se manifiesta a través de nuevos problemas, sea*

en su comportamiento o en sus hábitos de comer o de dormir.” Por eso se tornan agresivos, cuando se les llama la atención.

En nuestras aulas -anota una maestra de primaria- hay muchos niños con estas características, de 2 a 5 por aula, al menos en una de las sedes de la primaria y el preescolar. Sus niveles de atención no superan los 10 o 15 minutos máximo, tienen que moverse a cada rato, no toleran actividades que requieren de mayor atención, presentan problemas con la lectura y la escritura, no expresan sus sentimientos, no cumplen normas, y generalmente son groseros y agresivos cuando se les obliga a cumplirlas, tienen familias disfuncionales, poseen muy baja autoestima, son muy sensibles a las observaciones del adulto”¹¹⁶.

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

Al decir de García Márquez, hay los que no rinden en la escuela porque no les gusta lo que estudian, y sin embargo podrían descollar en lo que les gusta, si alguien los ayudara. Pero también puede darse que tengan buenas calificaciones, no porque les guste la escuela, sino para que sus padres y sus maestros no los obliguen a abandonar el juguete favorito que llevan escondido en el corazón. Con excepciones, con reparos, con críticas, con nuevas reflexiones y con algunas adhesiones, se puede aseverar que esa es la orquesta que hoy está sonando en la institución escolar ciudadana, esa es la orquesta de la cual los maestros y maestras

¹¹⁶El texto *Con habilidades especiales* ha sido elaborado por Adalgiza Luna Mosquera, maestra de la sede C en la IED Nuevo Horizonte, con base en los aportes del equipo de Salud Mental del Hospital Día-Codito. 2005.

somos sus directores y para la cual demandamos del Estado y de la sociedad cualificación, para que el sonido no sea estridente sino armonioso, encantador y potenciador de los sueños, tanto de los concertistas como de los intérpretes y espectadores.

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

❖ **Estudiantes con nombres propios**

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

Dolores, por ejemplo, llama la atención ante el estropeo brutal de sus padres, causado porque la madre llegó de trabajar y no le tenía lista la comida, pero como la misma niña lo sostenía llorando: *"¿Cómo le hacía la comida profe si ella no me dejó con qué?"* Justiniano aduce que no es ecuánime que lo envíen a Coordinación, pues la tarea no la hizo por falta de tiempo, su padre, quien no vive con él, le asigna la meta de recolectar 5.000 pesos en un semáforo o en algún improvisado parqueadero, llevarlos a la mamá y con eso hacer de comer.

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

Dormitila llega a dormir sobre el pupitre, asiste obligada al colegio; no le gusta, dado que en la calle la pasa chévere pegándose sus elevaditas con las

colillas de *maracachafa* que le pasan, asunto del cual su madre, cabeza de familia, no tiene mucho conocimiento y se resiste a creerlo, porque intuye que eso que le cuentan las vecinas sobre las andanzas de la niña es puro chisme. A Bolívar le encantan las maquinitas, él prefiere ahorrar las monedas para ir y jugarlas en la tienda, pero ha sido claro al manifestar que si el colegio tuviese un computador para cada estudiante o al menos para él sólo, el problema ya no sería para el acceso sino para sacarlo todos los días del aula, ya que así estudiaría con "*berraquera*."

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

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

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

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

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

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

La actitud de Gloria es muy similar a la de los hermanos Wright, la pasa echando globos en las clases, debido a que su padre la ha abandonado, su madre es bebedora de trago, el padrastro ha intentado abusar sexualmente de ella, y las clases no la motivan, porque no le ayudan a resolver tan complejas ecuaciones. Pero Estrella no se queda atrás, sus compañeros lo llaman cariñosamente la astronauta, está de cuerpo presente en el salón, pero “*vive en las nubes*”, varias veces ha intentado suicidarse; a causa de no hallarle sabor a la vida y por la carga de problemas tan intensa, sin embargo, arguye que el colegio es un escape, precisamente porque en él puede desahogarse peleando, gritando, haciendo sufrir a los profes y compañeros, llamado la

atención para que la consientan; en fin, haciéndole trampa a tan macabra idea que le ronda en la cabeza. Soledad por su parte, permanece aislada, ausente de sugestivas conversaciones de sus compañeros, costumbre que replica en la casa, lugar donde comparte la jornada contraria al estudio con un perro y en las noches, en medio del sueño, interactúa con su padre.

Deberíamos seguir enunciando la situación de cada estudiante del curso, para mostrar cómo los niños, niñas y jóvenes beneficiarios del Derecho a la Educación, están lejos de sentirse sujetos de la misma, porque las penurias del diario vivir los asfixia, les trastoca el pensamiento, les quebranta las emociones y los obliga a ser ellos mismos, a pesar de la escuela. Esos niños y niñas encarnan las secuelas de la violencia, corroboran la tesis del William Ospina al observar: *“hoy los colombianos somos víctimas de los tres grandes males que echaron a perder a Macondo: la fiebre del insomnio, el huracán de las guerras, la hojarasca de la compañía bananera”*, huelga decir, la empresa cocalera.

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

Pero el aula también confirma la invocación de santos, santas y de científicos como la de Piaget, pidiéndoles la iluminación acerca de la comprensión en estos estudiantes bogotanos a través de sus teorías del desarrollo intelectual, moral y biológico. El tiempo pasa, los pupilos no se detienen y la respuesta no llega tan rápida del cielo como es de esperarse. Pero, como dicen los abuelitos que acompañan a los escolares, *“Dios no desampara a quien crió”*. En esa angustiada e inquebrantable búsqueda, concurren los vivos, los estudiosos del asunto, para decir, mire profe: *“La televisión desordena las secuencias del*

aprendizaje por edades y etapas. El problema de fondo -sigue hablando el filósofo- es cómo insertar la escuela en un ecosistema comunicativo” porque, “la escuela encarna y prolonga, como ninguna otra institución, el régimen de saber que instituyó la comunicación del texto impreso”¹¹⁷.

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

En todo caso, concluye la maestra, queda en evidencia que en el análisis de las políticas públicas educativas merecen especial interés los sujetos de la educación, es decir, los estudiantes, toda vez que ellos y ellas son el centro del proceso educativo, tal como lo sentenció el *paidocentrismo*. Queda también en el banquillo, la tesis de Katarina Tomasevski, cuya trama central se inclina porque la institución es la que debe adaptarse a l niño y a la niña y no ellos y ellas a la institución. Igualmente, hay que plantear que la *Bogotá sin indiferencia* *“no puede imaginarse la realización del Derecho a la Educación sin la protección de los Derechos Humanos, Profesionales, Sindicales y Económicos de los Educadores”¹¹⁸.*

Y cierro mi perorata hipotetizando, prosigue en el relato, que mientras no haya una política pública que dirija la enseñanza, el aprendizaje, el diseño de

¹¹⁷BARBERO, Jesús Martín (1996). *Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación*. En: *Comunicación-Educación: una relación estratégica*. Santafé de Bogotá: DIUC, Revista Nómadas N° 5, sep/96- febrero/97, pp 10-22.

¹¹⁸TOMASEVSKI, Katerina (2004). El Derecho a la Educación en Colombia. En: *Revista Educación y Cultura* N° 65. Bogotá DC, Junio, p. 40.

las aulas y los ambientes escolares, la cualificación y formación de los maestros, maestras y directivos docentes, la distribución de los tiempos y espacios, reduciendo el número de estudiantes por salón y aumentando las aulas, teniendo en cuenta las características psicológicas y socioculturales de los estudiantes que hoy asisten a la escuela, será muy difícil, casi inútil insistir en una educación de calidad y en la vivencia de los derechos humanos; no obstante, estas condiciones adversas convocan a los maestros y maestras en su sabiduría a innovar, a experimentar, a ir más allá de la lúgubre expresión: *“uno hace lo que puede con estos niños”*.

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

Ser más fructíferos y fructíferas en cuanto más adversa sea la situación, en estos momentos de crisis, es el reto. Pero como lo explicita el reciente fallecido profesor Gutiérrez Girardot, citando a José Luis Romero¹¹⁹, las crisis no son la culminación de un proceso, como siempre se piensa, sino *“los momentos, en que empieza a imponerse algo nuevo en la sociedad”*¹²⁰. Ese algo nuevo, lo tenemos en las aulas de clase y lo que se ha descrito son apenas síntomas; la pregunta culminante sería: *Y ¿si no somos los educadores quienes tomamos la delantera en su comprensión y transformación, entonces quién, y si no es ahora cuándo?”*.

↔ Las maestras, maestros y directivos

En el abordaje del currículo y en la historicidad de la escuela, los maestros son protagonistas de primer plano. Tangencialmente, dijimos que el currículo

¹¹⁹ ROMERO, José Luis (1999). *Latinoamérica: las ciudades y las ideas*. Medellín: Universidad de Antioquia.

¹²⁰ GUTIÉRREZ GIRARDOT, Rafael. Ob cit.

data de la Grecia Antigua, pasando por la educación *homérica*, la *clásica* y la *helenística*, de la cual habla el profesor Jaramillo Uribe¹²¹. En esa época y ese lugar, los *paidólogos*, en la ciudad referida y los *libertos cultos* en Roma, surcaron el terreno de la cultura con las primeras prácticas educativas.

En lo atinente a la escuela colombiana, sabemos por *Crónica del desarraigo*¹²² que Agustín Joseph de Torres, fue el maestro iniciador de la primera escuela pública de Santa Fe de Bogotá, la escuela Pública de las Primeras Letras de San Carlos, anexa al Colegio Mayor y una de las cinco del virreinato al lado de las escuelas anexas de Tunja, Cartagena, Pamplona y Popayán. Conforman el ramillete de maestros pioneros, Juan de la Cruz Gastelbondo y Melchor Zerón¹²³. De ahí en adelante, pasando por Dimitas Arias, Manjarrez y Zeferino Guadalete¹²⁴, hasta llegar a los expedicionarios, la lista es interminable; destacándose, en todo caso, que la presencia de la mujer es preponderante, aunque la historia de Bronce no registre el peso femenino en “*ese largo río que avanza mezclándose con todo*” como diría Sartre, al disertar acerca de la historia de vida.

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

¹²¹ JARAMILLO URIBE, Jaime. (1990) *La pedagogía griega*. En: *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*. Bogotá DE: Fondo Nacional Universitario, p. 19.

¹²² MARTÍNEZ BOOM, Alberto y otros (1989). *Crónica del desarraigo. Historia del maestro colombiano*. Bogotá DE: editorial Magisterio.

¹²³ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ DC (2005) *Viajero(a)s y no emigrantes*. En: *Travesías y sentidos locales. Memorias de maestros y maestras*, P.21.

¹²⁴ ECHEVERRY, Jesús Alberto. (1984) “*Historias de Maestros*”. En: *El Movimiento Pedagógico*. Bogotá: CEID-FECODE, Revista educación y Cultura N° 1, p.p. 45-51.

La tipologización de Nuevo Horizonte, aunque no es la regla general, dista de los hallazgos encontrados en Bogotá en el año 1997 por Arturo Alape¹²⁵. El autor del Bogotazo, en su investigación encontró, con el auspicio informativo de profesores y estudiantes, 19 posibles tipos de maestros como: *comprometidos*, quienes aman su labor; los maestros *no comprometidos*, limitados a dictar sus clases y nada más; el *indiferente*, preparador y dictador de clase; el maestro *isla*, sólo se ve en el aula sin frecuentar los demás escenarios de la institución; el maestro *fantasma*, aparece de vez en cuando y desaparece rápidamente; el *sabelotodo*, muy solemne, subestimador de los demás y siempre se auto-atribuye tener la razón.

Los resultados de la sistematización de las 7 experiencias, contrastan con una tipificación de los *profesores*, realizada por algunos estudiantes y publicada por *El Espectador*, en la cual denotan: *los profesores revolución por dentro, los sicóticos, los perfectos idiotas, los pervertidos, los socráticos, los gocetas, los macrobióticos y los degenerados absolutos.*¹²⁶ Más aún, deja en cuestión la aseveración del profesor Rafael Flórez, al asegurar que el maestro que tenemos “*es el maestro que merecemos, es el maestro que ha demandado la sociedad y que no hace más que cumplir su función, objetivamente asignada. La actividad no inteligente está institucionalizada oficialmente en el país desde hace muchos años.*”¹²⁷

La praxis de los sistematizadores, deja divisar la imagen de un adagio Chino, en el que se lee: “*hasta que los leones no tengan sus propios historiadores, las historias de cacería seguirán glorificando al cazador*”. Esto es, hasta que los propios maestros y maestras no nos detengamos a examinar nuestras prácticas pedagógicas, a cuestionarlas, a redimensionarlas y a escribir sobre ellas, los intelectuales de centro seguirán escribiendo por los intelectuales de frontera.

¹²⁵ ALAPE, Arturo. (1997) *Los posibles perfiles del maestro*. En: *Escuela y ciudadanía*. Revista Educación y Ciudad N° 3. IDEP, Bogotá, pp 40-47.

¹²⁶ El Espectador: *Gente rara*, septiembre 11 de 1998, p. 4C. Citado por GONZÁLEZ B., José I. (1999) *El gobierno escolar. Hacia una pedagogía de la participación*. Bogotá DC: Universidad Nacional Abierta y a Distancia, p. 177.

¹²⁷ Ver también: FLOREZ OCHOA, Rafael y otro. (1985) *Modelos Pedagógicos y formación de maestros*. En: *La educación de los educadores*. Revista Educación y Cultura N° 7, CEID/FECODE, Bogotá, 1986, p.6-12. *Características fundamentales del saber pedagógico de los maestros de educación privada*. Medellín: U. de Antioquia, 1986; *El saber pedagógico del profesor en Medellín*. Medellín: U de A.

¿Si Agustín Joseph de Torres Patiño pudo escribir el primer abecé titulado: *Cartilla Lacónica de las cuatro Reglas de la Aritmética Práctica*, eso sí después de solicitar durante 20 años aumento, de salir y luego de sobrevivir a las urgencias lloradas y al silencio obligado, por qué los actuales docentes no?

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

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

El profesor Fernando Vásquez¹²⁸ establece otra caracterización, con cuyos contenidos existe simpatía en algunos maestros y maestras del Fogoncito, particularmente de los sistematizadores, porque ven reflejados allí los rostros de

¹²⁸VÁZQUEZ R Fernando. (2000) *Analogías en búsqueda de la comprensión de ser Maestro*. Bogotá DC: Universidad Javeriana. Facultad de Educación.

muchos de sus colegas. De este trabajo se subrayan: el maestro *partero, pastor, artesano o escultor, estrella polar, anfitrión, actor, ladrón de fuego, puente o escalera, guardián de la tradición y el maestro oráculo*.

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

Las experiencias del Fogoncito, reafirman el planteamiento de Calonge y Quiceno, hecho en todo el fulgor del Movimiento Pedagógico, aduciendo que las experiencias marginales de los educadores colombianos estaban aún por escribirse. Al maestro marginal, lo veían como aquel que *“está al borde de otro saber... el que no tiene reparos en aceptar que hay muchas cosas que no conoce... está siempre dispuesto a aprender... intuye que el niño es un creador... innova y ensaya a pesar de ser cuestionado por sus compañeros, alumnos y padres de familia o la propia institución escolar... no reproduce el texto, ni el pensum, ni los saberes que le fueron transmitidos en su formación... es adulto sin dejar de ser niño... son los maestros que existen precisamente como reacción frente a las medidas tomadas por el Estado”*¹²⁹. El maestro marginal entonces, no es el sujeto excluido sino aquel que forja *alternativa cultural*, que hace *resistencias*, que se determina como *profesional reflexivo*, que se auto-reconoce como intelectual que produce conocimientos, que los pone en circulación e incluso que va más allá del borde.

¹²⁹ CALONGE, Patricia y QUICENO, Humberto. (1983) *El maestro marginal. Una historia por escribirse*. En: *La crisis de la educación pública*. Bogotá DE: CEID/FECODE. Revista Educación y cultura N° 2, pp. 64-67.

El recuento nos instala en segundo lugar en la lógica del maestro *marginal*. Retomando los relatos de los *Microcentros, Gestión de Reciclaje, Conflicto, Participación, Lectura y Escritura*, el maestro y la maestra *marginales* no son los pedagogos que han pasado de asumir el currículo como un *listado de contenidos*, a verlo como un *conjunto de actividades* necesarias para impartir una determinada enseñanza, tal como lo discute Carlos Augusto Hernández¹³⁰ al irrumpir en la Reforma Curricular, el Cientifismo y la Taylorización de la educación.

↔ **Directivos docentes enrarecidos**

Dentro de la referencia al currículo, no se puede dejar por fuera el rol del directivo docente. Guillermo Bustamante, en una referencia que hace sobre la evaluación en el Distrito, recuerda: *“De una evaluación centrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como núcleo educativo de la calidad de la educación, se ha pasado a una visión más sistémica, que enfatiza el contexto y la gestión institucional”*¹³¹. La génesis de esta política, se remonta a la *Declaración Mundial de Educación para todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, acontecimiento que tuvo lugar en Jomtiem, Tailandia en 1990¹³².

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

Este fantasma de la recomposición capitalista que ha recorrido el mundo, reorientó el quehacer del directivo docente, despedagogizándolo y llevándolo a una práctica instrumental; por estos lados, es muy difícil encontrar el

¹³⁰ HERNÁNDEZ Carlos A. (1983) *Reforma curricular: Cientifismo y la taylorización*. En: *La crisis de la educación pública*. Bogotá DE: CEID/FECODE. Revista Educación y cultura N° 2, p. 35.

¹³¹ Citado por BUSTAMANTE ZAMUDIO, Guillermo y DIAZ M. Luis G. (2003) *Factores asociables al desempeño de los estudiantes*. Bogotá D.C: Universidad Nacional de Colombia, p. 56.

¹³² DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS. En: Revista Apuntes Educativos N° 1 noviembre de 1990, la Paz Bolivia, pp 10-13.

profesional práctico reflexivo, porque las tareas de la administración no le dan tiempo y ello ha afectado notoriamente la vida en la institución. El directivo docente le apuesta al *currículo normatizado*, al currículo de *centro*, no al de *frontera*; tan notoria es la situación, que Casassus atribuye la centralización curricular a “*la forma que tuvieron los estados latinoamericanos para constituirse en nación*”. En expresiones de Pierre Bourdieu, estamos hablando de la teoría de la *Reproducción*.

La educación para la emancipación se aleja cada vez más, con ese esquema de gestión gerencial, burocrático; entre otras cosas, porque -lo dice Aguerrondo- “*los sistemas de gestión no han pasado del modelo artesanal al modelo de gestión profesional... los sistemas de gestión y administración que todavía sobreviven son los que acompañaron el surgimiento de los sistemas escolares y responden, en la gran mayoría de los casos, a modelos de organización institucional preburocráticos*”¹³³.

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

El directivo docente de Nuevo Horizonte, pese a ser buena persona, a veces jovial, respetuoso y flexible en determinadas circunstancias, ha incorporado en su labor toda la política de la escuela competitiva, no escapa a la tentación de actuar más como administrativo que como pedagogo; no obstante, tener como formación natural la pedagogía y haber adquirido lo administrativo, por

¹³³ Citado por MAGENDZO K., Abraham (1996). *Curriculum, Educación para la Democracia en la Modernidad*, p. 95.

la senda del ascenso, su quehacer se ha enrarecido. Nuestro directivo docente, requiere ser un excelente lector para engrandecerse, un sobresaliente escritor que dibuje lo que piensa el alma, un agente autónomo y no heterónimo, un ser que entienda la participación como la toma de decisiones consensuadas, un sujeto que comprenda que la democracia implica el reconocimiento del otro como persona y como profesional singular, un investigador que de cuenta del conocimiento psicológico y sociocultural de sus estudiantes, del entorno y del mundo, un *práctico reflexivo*, un directivo constructor de políticas y no ejecutor de normas, un intelectual de frontera, un hombre y una mujer que no se proclamen funcionarios sino profesionales de la educación, un colega que no se sienta añejo, ni cansado sino que despierte ese niño, esa niña, esa juventud que lleva por dentro. Otra dirección docente es posible, es hora de dar el paso, *“un viaje de mil millas comienza por un paso”*.

La experiencia de Microcentros, es una pista para seguir el viaje. *“Para lograrlo -apuntala una maestra- se requiere un proceso de aprendizaje tal, que conduzca al directivo docente y al docente a reconocerse como personas, como pedagogos, como investigadores, como intelectuales y como sujetos constructores de políticas educativas, más que como ejecutores. Nosotros reiteramos, que así cuantitativamente los docentes seamos minoría en la comunidad educativa, se requiere iniciar con ellos y ellas cualquier proceso de trabajo”*¹³⁴.

Las actuaciones tanto de maestros como de directivos y del personal administrativo, tienen mucho que ver con lo ético, lo político y lo filosófico. Sin embargo, señala Foucault -pedagogo crítico regeneracionista, al decir de Kemmis- *“el problema ético, social y filosófico que se nos plantea hoy no consiste tanto en liberar al individuo del Estado y sus instituciones, cuanto liberarnos a nosotros mismos del Estado y del tipo de individualización que éste conlleva.”*¹³⁵ Lo primero que hizo Henry David Thoreau, para enseñarnos la desobediencia civil, fue alterar el orden de sus nombres y ello le llevó a elucubrar la siguiente expresión: *“en la mañana nos bautizan; al mediodía, el sol ha borrado nuestro nombre; al atardecer, quisiéramos bautizarnos nosotros”*. Nuestra historia magisterial está muy ligada con este proceso,

¹³⁴MELO, Vilma E. Íbidem.

¹³⁵Citado por MARTÍNEZ BOANFÉ, Jaume. *Poder y conciencia*. En: *Tendencias educativas hoy*. Barcelona, España, Cuadernos de pedagogía Nº 253, p. 80.

fuimos bautizados en la Normal y rebautizados en la Universidad como pedagogos, los fuertes soles del neoliberalismo han querido borrar ese nombre de pila, pero todavía podemos hacer mucho: bautizarnos con los nombres hallados en el Fogoncito y hacer honor a ellos.

Nada más apropiado para el cultivo de estos deseos, que el modelo pedagógico en el cual se fincan las esperanzas de un representativo grupo de maestros, estudiantes y padres de familia. *“El modelo -en palabras de otra maestra- plantea la formación de personas gestoras de su propio conocimiento, emancipadoras, libertarias, autónomas, capaces de tomar decisiones, transformadores de su entorno, capaces de resolver sus conflictos, conocedores de sus deberes y sus derechos, con capacidad de afrontar la realidad, en otras palabras es un modelo que busca dimensionarse plasmando sus intenciones especialmente en el currículo oculto”*¹³⁶.

Dentro de la dinámica curricular, no escapa a la mente de los sistematizadores la loable postura de los maestros y la directora de Rural Horizonte, cuando la SED, obedeciendo los cánones del MEN ordena retirar a los maestros mal llamados de apoyo. Así lo narra la maestra que acabamos de citar: *“Hay que destacar aquí también la importancia del profesor consecuente con la educación pública y la solidaridad en el desarrollo de la labor docente para hacer que los niños y niñas del Distrito Capital reciban la mejor educación de sus profesores, como lo hicieron los profesores de la sede C al defender el proyecto, al no permitir el traslado del profesor Jairo Enrique Rojas, quien debía salir desplazado por el famoso parámetro y aumento de la jornada laboral”*¹³⁷. Pero los estudiantes no se quedan atrás, manifiestan su desafuero a través de una carta a la Secretaría de Educación¹³⁸.

↔Padres de familia

Otro de los estamentos importantes de la comunidad, lo configuran los padres y madres de familia; quienes, como es natural, tienen gran influencia en los

¹³⁶ CÁRDENAS, Luz Ángela. (2005) *Interpretación del currículo desde la práctica educativa de los docentes*. Bogotá DC: IED Nuevo Horizonte. Documento de trabajo elaborado en el proceso de sistematización.

¹³⁷ *Ibidem*.

¹³⁸ Radicación E-2002-033667, 10 -04- 002. Destinatario: Cecilia María Vélez W. Remitente: Comité Estudiantil.

procesos de desarrollo integral de los estudiantes, resaltando especialmente los procesos formativos y educativos que le competen a la escuela. *“Haciendo una corta caracterización de los padres y madres de familia que hacen parte de nuestra institución -asevera Cárdenas- podemos mencionar que entre ellos se viven unas problemáticas bastante preocupantes que vienen a empañar el “normal desarrollo de sus hijos”¹³⁹.*

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

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

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

¹³⁹ CÁRDENAS, Luz Ángela. (2005) *Padres de familia*. Bogotá DC: IED Nuevo Horizonte. Documento de trabajo elaborado en el proceso de sistematización.

“Una de las mayores problemáticas que enfrenta la institución escolar -reza el relato- es la falta de interés por parte de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos/as, ya que no se preocupan porque los niños/as cumplan con los deberes de la institución o tengan los materiales requeridos. Además, no acuden al llamado de los docentes en las citaciones, en ocasiones solamente se limitan a matricular”¹⁴⁰.

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

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

¹⁴⁰CÁRDENAS, Luz Ángela. (2005) *Desarrollo de procesos en lectura y escritura*. Bogotá DC: IED Nuevo Horizonte. Documento de trabajo sin publicar.

La escuela: exuberante...



*Esperanza Pinzón
Martha Ramírez
Luz Mary Pachón R.
Alba Marina Villegas
Pedro Ignacio Bustos C.*

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

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

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

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

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

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

Muros y jardines

Tanto en la escuela como en la sociedad, el conflicto se puede concebir y atender básicamente de dos formas: como amenaza y como oportunidad. Siguiendo con la metáfora, como *Muro o Jardín*. De acuerdo con las ideas que posean los actores, se intentará evitarlo, minimizarlo, desconocerlo o negarlo, situación dominante en el sistema educativo en particular, donde predomina la noción tradicional, tecnocrática y conservadora del mismo; “*aquella -escribimos en nuestro primer documento colectivo- que lo califica como algo negativo, no deseable, sinónimo de violencia, disfunción o patología y, en consecuencia, como una situación que debe corregirse, y sobre todo evitar*”¹¹. En esta lógica, el conflicto y la disensión interna de una sociedad, sostiene Apple, “*se consideran inherentemente antitéticos al buen funcionamiento de un orden social*”.

En palabras de algunos eruditos en la materia y apoyados en el símil, el conflicto o muro se considera que ocurre cuando dos o más valores, perspectivas u opiniones son contradictorias por naturaleza o no pueden ser reconciliadas. También es visto como la situación en la que un actor se encuentra en oposición consciente con otro actor a partir del momento en que persiguen objetivos incompatibles, lo que los conduce a un enfrentamiento, oposición o lucha.

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

❖ Muro de tapia pisada

La tapia pisada es una modalidad de construcción muy propia de comunidades agrarias y de urbanización naciente. La contextura es débil frente a fenómenos como el viento, el sol, la lluvia y los movimientos telúricos, porque su composición de tierra y barro no es consistente ante las embestidas naturales,

¹¹ GONZÁLEZ B. José Israel y otros. (2005) *La pedagogía crítico social en el Fogoncito de Horizonte*. Itinerario de un proceso. Bogotá DC: Impresiones Artemisa, pp. 36-37.

humanas y de los animales. El muro, por consiguiente es endeble, construido artesanalmente, aparentemente fuerte, pero mirado desde su interior es deleznable y frágil.

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

Esta actitud demuestra que los actores educativos no han comprendido aún que sólo con la discusión de lo que se hace en el aula se enriquece la práctica educativa, se relativiza, que todos tenemos conocimientos y que únicamente en el intercambio de ideas nos volvemos más humanos, nos fraguamos trabajadores de la cultura, nos hacemos intelectuales de la educación, porque el papel del intelectual -parodiando a Michel Foucault- *estriba precisamente en un tipo específico de agitación que consiste sobre todo en la modificación del propio pensamiento y en la modificación del pensamiento de los otros*¹⁴². En nuestro caso, aludimos a maestras, maestros y directivos docentes, que requieren aprender de Zuleta, que *“en un debate seriamente llevado no hay perdedores, ya que quien pierde gana: sostenía un error y salió de él y esa es una ganancia; quien gana no pierde nada: sostenía una teoría que resultó corroborada...”*¹⁴³

Un percance relativo al argumento anterior, lo expresa Ramírez de España, al evocar un taller, donde asistió una monja de Medellín para “enseñarle” a los maestros del centro educativo “cómo trabajar por proyectos” y cómo en esa inolvidable sesión, *“los maestros y maestras, prácticamente boicotearon la exposición de la monja, con esa actitud de “sobrados” -pletóricos de sobrea-*

¹⁴²GARAVITO, Edgar. *Tiempo y Espacio en el discurso de Michel Foucault*. Bogotá: Ediciones CARPEDIEM, 1991.

¹⁴³ZULETA, Estanislao. *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. FEZ, 1993.

prendizaje- recordando los conceptos de Cendales y Mariño -que en ocasiones muchos maestros suelen tener fluyendo comentarios como: esto es un irrespeto... todo eso lo sabemos... quien se cree esa monjita... yo eso lo hago en mi aula... etc.” Esos comentarios “*fueron la barrera que colocaron los educadores y con eso perdimos una oportunidad muy importante para la escuela, porque de haber acogido y desarrollado la propuesta... ésta es una frustración que me llevo aún cuando me retire del magisterio*”⁴⁴.

Lo anterior coloca en evidencia cómo el maestro, al sentirse contrastado, expuesto, criticado, asume de una forma amenazante las críticas a las propias falencias. No las toma como oportunidades de aprendizaje y por lo tanto opta por retirarse, por desestimar, cuestionar aquello que le causa esa inquietud, en fin, por asumir el papel de *criticastro*, el cual determina Ingenieros en el *hombre mediocre*. No obstante, ese hecho desencadena un desequilibrio en los docentes, que los transporta a redimensionar su quehacer, a poner en práctica la resistencia en términos de *alternativa cultural*. Entendieron los educadores con Bretch, que “*la mejor crítica a un río es construirle un puente*”, puente que hoy está puesto sobre el río de la cultura escolar. A ese primer tipo de maestros, se le conoce como los *pasajeros de la pedagogía*, mientras que maestros como los que exponen las experiencias son de *transformación*, tanto así que en un tiempo no muy lejano fueron capaces de escribirse uno a uno sus aciertos, dificultades y sugerencias para mejorar.

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

◆◆Muros de hormigón

Las limitaciones de diversa índole que las instituciones escolares tienen relacionadas con la cultura y estructura institucional, no permiten el desarro-

⁴⁴ Apartes de la entrevista concedida por Esther Julia Ramírez de España, maestra fundadora de la escuela Rural Horizonte, luego directora de la misma y posteriormente rectora de la actual IED Nuevo Horizonte. Bogotá DC: mayo de 2005.

llo de estrategias para salvar los escollos que el conflicto plantea. De tal manera, que éste queda bosquejado como amenaza, visto como un enorme muro de concreto que impide continuar un proceso y muchas veces es un elemento determinante en la sostenibilidad de una experiencia.

En Buenavista, por ejemplo, ingeniaron un proyecto de reciclaje y dentro de las proyecciones trazadas se pensó en llevar a la venta los papeles artesanales, ya no solamente elaborados por los estudiantes sino también por los padres de familia que quisieran integrarse en la formación de una microempresa, ampliando el proceso con una visión comercial, que generara en los estudiantes el desarrollo de sus capacidades tanto académicas como laborales y buscando trascender en la familia y en la comunidad, mejorando su calidad de vida. Pese a su estructura definida y a la viabilidad palpable, no tuvo eco por la ausencia de patrocinio económico¹⁴⁵.

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

El traslado de la jornada de la tarde de Rural Horizonte a la sede principal, ha sido uno de los detonantes más potentes en la conflictividad en los últimos tres años. El nacimiento de esa jornada fue producto de la resolución de un conflicto de la comunidad con el Estado, reclamando los primeros el derecho a la educación, vulnerado por el segundo. Y fue precisamente una tutela instaurada por los estudiantes del naciente grado sexto, lo que garantizó la llegada de maestras y maestros, impidiendo la imposición de la jornada extendida, que por ese entonces hacía carrera en Bogotá y la cual fracasó con el paso del tiempo. Esa cultura de la lucha por la materialización de los derechos, tanto de

¹⁴⁵CARDENAS, Luz Ángela (2005). *Desarrollo de procesos de lectura y escritura en Buenavista*. Bogotá, D.C.

los estudiantes como de los padres de familia y de los educadores, es una de las enseñanzas que ha chocado con algunas de las prácticas de la sede A, sobre todo en cuanto a la administración institucional se refiere.

Otra forma del conflicto como *muro de hormigón*, es la actitud común que la administración escolar hace al responsabilizar al docente de todas y cada una de las acciones de los estudiantes, que en el caso del bachillerato, aún es más notorio puesto que las adversidades en el manejo de los jóvenes, por su momento vital y por su situación familiar, personal y social, son más explosivas. Ellos y ellas -jóvenes- parecen no ser capaces, desde la mirada administrativa, de responsabilizarse ni ser conscientes de sus actos, se les forma en la dependencia, su mayoría de edad como sujetos morales queda en cuestión, pese a que su edad cronológica supera los 15 años y al desempeño en actividades laborales extraescolares y hogareñas, todavía se les cree incapaces de servirse de su propio entendimiento, sin la dirección de otro.

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

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

ante la complejidad humana. Hay, por demás, un concepto de sobreprotección y de amor incomprendido, tanto del lado de los jóvenes como de los adultos.

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

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

Los conflictos detallados como *muros de hormigón* son tan sólo uno de los tantos casos que evidencian la complejidad de las relaciones de poder, saberes y comunicación que se establecen en una institución escolar en torno al proceso educativo. Se reconocen allí esos encuentros y desencuentros -al decir de Carlos Eduardo Vasco- son *“las relaciones de maestros y alumnos con los saberes científicos y con los saberes tradicionales, tanto intra como extra-escolares, las demás relaciones con el macroentorno social y los microentornos sociales, físicos, en particular las relaciones de los alumnos entre sí y las relaciones entre los maestros”*⁴⁶.

Queda en el ambiente también la complejidad de la dirección institucional, porque si bien es cierto, en la mayoría de las instituciones se han creado

equipos de gestión, reina el caos administrativo, la incompreensión de lo que significa trabajar en equipo; el sentido de la autonomía se ha trastornado e incluso de la mayoría de edad profesional no se tiene porque gran parte de las decisiones son consultadas al CADEL o a la SED. Este hecho ratifica la afirmación del profesor Villaveces, exsecretario de educación de Bogotá, quien aduce que *“durante el último siglo ha estado ausente de nuestra administración cualquier tipo de reflexión científica sobre su funcionamiento y organización, y las reformas se han dado por voluntarismo o como simple aplicación de tecnologías que han respondido más a modas que a reflexión e investigación seria sobre la organización del Estado”*¹⁴⁷.

↔ Muros de los extramuros

La respuesta de las políticas educativas *a modas* como la del mercado y no a la *reflexión e investigación* seria sobre la organización institucional, golpean los procesos de construcción colectiva, los desarticula y desestimula en el día a día. El impacto ha sido depredador, pues en poco tiempo ha logrado romper el tejido social y pedagógico construido por varios lustros. Un año después de la aplicación de la Ley 715, el mal llamado proceso de integración de sedes y unificación de los PEI ha impulsado *“el desinterés de la comunidad educativa en la participación y continuidad de éstos proyectos desde un engranaje general”*. Por esa misma época, salió a la luz pública el *“Periódico Juvenil”*. La puesta en circulación permitió no sólo divulgar las noticias institucionales y comunicar la vida escolar, sino que se convirtió en un bonito pretexto para escribir, convirtiéndose en material de consulta del área de Comunicación. *“Lamentablemente, -expone una de las rectoras de esta historia- en el año 2004 se interrumpió la publicación, así como la realización de los talleres o centros de interés estudiantil, entre otras razones porque la magnitud del nuevo colegio hacía más difícil concertar estas propuestas”*¹⁴⁸.

El conflicto *muros de los extramuros* plasma también las alteraciones de la jornada laboral; la acumulación de estudiantes por encima de los estándares

¹⁴⁶VASCO U. Carlos Eduardo (1990). *Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica*. En: *Pedagogía, Discurso y Poder*. Bogotá: CORPRODIC, pp. 110 ss.

¹⁴⁷VILLAVECES CARDOSO, José Luis. (1995) *La política, la ciencia y la tecnología en el Salto Social*. Santafé de Bogotá. En: Revista Foro 26.

¹⁴⁸VILLEGAS Alba Marina , CASTRO, Jairo ROSSO, Maruja (2005). *Experiencias significativas lectoescritoras en la IED Nuevo Horizonte 1999-2005*.

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

La evaluación es una atadura muy fuerte en el *muro de los extramuros*. Reza el relato, que en el mes de Octubre de 1998 llegaron las pruebas censales diseñadas por Secretaría de Educación generando división entre el grupo de maestros ante su aplicación, asunto que se agrava, porque mientras entre un nutrido número de maestros había resistencia, los padres de familia la veían benévola. Los resultados de la prueba, además de ser desalentadores y de contribuir con el desprestigio de la escuela, coadyuvan en acrecentar las distancias entre los maestros y de ellos con los padres de familia. Pero la evaluación también prolonga en coordinada las desigualdades sociales, pues no entregan los mismos resultados unos estudiantes a quienes los particulares les invierten miles de dólares a otros a quienes el Estado les asigna miles de pesos. Ahí fluye un conflicto de grandes magnitudes, que lleva a interpelar el sentido de la escuela en una economía de mercado. Juan Casassus, citado en otro capítulo de este trabajo, sostiene que *“gran parte de la desigualdad que se observa en la escuela y a su salida se produce en ella misma y no es heredada de las diferencias entre familias cuyos hijos van a la escuela”*. Es decir, que la escuela prolonga y reproduce el esquema social dominante a través de distintos dispositivos de control, uno de ellos la evaluación.

La estructura evaluativa implícita en el Decreto 230 contiene, entre otras aspectos, el Comité de Evaluación y Promoción, un espacio que por la misma naturaleza de la norma es de reflexión pedagógica y de toma de decisiones. Empero, la política educativa cercena los espacios de reflexión colectiva, de debate pedagógico, de toma de decisiones y acuerdos, que requieren los comités contenidos en la misma ley toda vez que la “carga académica” no da tregua para estar allí. Las clases no dejan tiempo para estudiar y pensar, decía

Estanislao Zuleta justificando el retiro de la escuela. *"Con esta política -asevera una de las maestras autora de este ensayo-, muy bien acogida por algunos directivos, el licenciamiento de los alumnos, el temor a las quejas y las sanciones se han vuelto la disculpa. Realmente lo que subyace es la íntima convicción, en muchos de ellos, del peligro que los maestros piensen, se organicen, sean autónomos. Es mejor tenerlos en el trote fatigoso y muchas veces estéril de las clases por las clases. Por lo tanto, la precipitud de los acuerdos lleva a roces, problemas y desajustes"*.

La Ley General de Educación, en el artículo 18, esboza que no se generalizará el servicio en los grados Kínder y Prekínder, hasta que no haya el cubrimiento total del 80% del grado obligatorio de Preescolar establecido por la Constitución, decreto que limita el derecho a la educación de los niños menores de cinco años. *"Este problema, -expresa la profesora Pardo- inmerso en las políticas educativas estatales, demuestra que las clases más desfavorecidas siguen siendo las que tienen menos posibilidades de desarrollo y las enmarca en la falta de equidad y la discriminación, llevándolas a situaciones de desigualdad de derechos"*.

↔ Muro de los intereses

Este muro puede inscribirse en lo que Carlos Eduardo Vasco denomina *intereses extra-teóricos*, en los que interviene lo afectivo, lo ético *"o la convicción que uno tenga y que lo hace embarcarse en una empresa que exige mucha energía"*¹⁴⁹. En las relaciones de los agentes de la comunidad educativa, se traslapan muchos comportamientos e intereses de amiguismo, políticos o de otros órdenes que enrarecen -tal como se expuso en el capítulo de *Currículo*- el clima laboral; generando desconfianza y contradicciones entre los maestros y entre maestros y directivos. Parodiando a Velásquez, *desenergetizando* a la escuela.

Esta tipología de conflicto, bien puede ilustrarse con el comportamiento de un maestro de bachillerato de la jornada de la tarde, un profesor de los que Buenaventura cataloga como *peligro público*. *"Él faltaba frecuentemente, llegaba tarde, se salía temprano de las clases, lo que generaba problemas de*

¹⁴⁹VASCO U. Carlos Eduardo (1990). *Tres estilos de trabajo en Ciencias Sociales. Comentarios a propósito del artículo Conocimiento e interés de Jürgen Habermas*. Bogotá D.C.: CINEP, Documentos Ocasionales N° 54, p. 11.

manejo de los alumnos. La administración fue siempre consciente. Sin embargo actuó laxamente, lo que desencadenaba varias reacciones entre los docentes". El hecho *per se*, deja serios interrogantes respecto al papel de un intelectual de la educación, interpela por ejemplo la autonomía, inquiere la mayoría de edad, sondea el nivel de desarrollo moral y coloca en cuestión la coherencia entre el discurso y la práctica, enquistándose hábilmente una esquizofrenia social.

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

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

↻Jardines de flores multicolores

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

Esta forma del conflicto como oportunidad, se da entre los docentes; quienes a partir de la práctica en estadios avanzados, ponen sobre la mesa puntos de vista y experiencias pedagógicas, generando diferencias. La confrontación de las ideas es una oportunidad donde unos aprenden de las estrategias, métodos

y enfoques pedagógicos de los otros. Es posible separar los puntos de vista de las relaciones interpersonales, de tal manera que a pesar de tener perspectivas diferentes, la amistad se fortalece, nos hace más cercanos. *“Entre más amistad, más claridad”*. Es realmente deseable que ello se de, pues el grupo de maestros de una jornada o una institución, es tan heterogéneo en su formación y experiencia que esa diferencia es una riqueza que contribuye al crecimiento personal y colectivo, incidiendo directamente en la transformación de las prácticas y el sentido de la escuela. El acuerdo sobre el Plan de Estudios del árbol, ilustrado en el capítulo de currículo es un ejemplo palmario.

La imposición de la ley 715 y sus decretos reglamentarios, -conflicto *Muros de los extramuros*- particularmente la fusión de los CED, fue aprovechada como oportunidad en nuestra institución, gracias a una certera y clara dirección escolar, donde lo pedagógico y el saber disciplinar del maestro, mostraron el peso político, el interés y motivación de la mayoría, por conformamos como núcleo de estudio e investigación. De la dificultad hicimos una potencialidad, siguiendo las enseñanzas de Freire. En este sentido, comenzamos por dilucidar qué veracidad tenía la información del periódico *Hoy*¹⁵⁰ al calificar al colegio como uno de las 15 instituciones educativas más peligrosas de Bogotá. Esa versión desencadenó un conflicto *de flores multicolores* del cual destacamos:

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

¹⁵⁰Ver: Periódico Hoy. *“Los 15 colegios más peligrosos. La lista negra”*, 22 de julio de 2002.

3. La sensibilización y cualificación de un grupo mayoritario de maestras, maestros y directivos docentes comprometidos con el mejoramiento del proceso educativo institucional. Esta acción se soporta con el apoyo de la Universidad Javeriana.
4. El rescate de los *Microcentros* con unas características propias del momento histórico, pero en todo caso reivindicando el derecho de los maestros y maestras, a tener espacios adecuados para la reflexión.

❖ Jardín ecológico

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

El conflicto, puesto en estos términos, exige del docente un manejo integral; apelando a Guattari¹⁵¹, actuar como ecólogo *mental*, como ecólogo *mediambiental* y como ecólogo *socialambiental*, para comprender y abordar la enseñanza de niños y niñas con tipologías como las descritas en el capítulo ahora referido. Al lado de los ejemplos del *jardín de flores multicolores*, está literalmente el conflicto, generador de la experiencia *Gestión de Residuos Sólidos*. En ella, reza el relato¹⁵², el dilema “*hacer o dejar que otros hagan y deshagan*” se resuelve con la inspiración de un proyecto medioambiental.

Dentro del conflicto ecológico, también están los acaecidos entre las variadas especies; huelga decir, entre plantas nativas, nocivas, las favorecedoras, las externas, entre otras. Allí también se ha estudiado la patología y la cizaña. En

¹⁵¹ GUATTARI, Felix (1996). *Las Tres Ecologías*. Gerardo Rivas Moreno Editor: Santa Fe de Bogotá.

¹⁵² SÁNCHEZ M., Yenny I., VALENCIA B., Yolanda y GÓMEZ, Elizabeth (2003). *Reciclaje*. Ponencia, p. 6.

síntesis, la ecología de las buenas y la ecología de las *malas hierbas* -como lo refieren en la experiencia de Gestión para el reciclaje- se explicita una *Ecología de las buenas ideas*.

Disfrutando el jardín

La escuela presenta variedad de conflictos que pueden ser vistos como muros o como jardines. Si se ven como muros, son inexpugnables, impenetrables e imposibles de abordar. Por el contrario, quienes los ven como jardines, vislumbran retos, oportunidades, estímulos para la transformación pedagógica y estructural de la escuela. Es el maestro que se mantiene vivo, activo, mejorando, buscando respuesta a sus preguntas, metiéndose en la incertidumbre aún sin tener caminos seguros o respuestas. Por su parte, los directivos que ven el conflicto como jardín, son los que posibilitan espacios de reflexión, son flexibles en permitir la ruptura de la rutina escolar, abiertos a las propuestas, entusiastas, alegres y académicos, administran la institución en función de la pedagogía.

Los muros más comunes son de dos tipos: los de hormigón que son producto de la cultura y estructura institucional así como los extramuros, denominados de esta forma, por ser generados por las políticas educativas. Son muros más herméticos que impiden, obstaculizan los procesos pedagógicos, no posibilitan la transformación en función del contexto y las necesidades propias; así mismo rompen y quiebran los procesos y la sostenibilidad de las experiencias. Confluyen en sus intereses y falta de visión, tanto los agentes externos que construyen las políticas desde un escritorio, desconociendo la realidad, como quienes estando al interior de la escuela, aceptan sin fórmula de reflexión o análisis crítico. Los otros muros, son los de *tapia pisada* o los muros de intereses, que a pesar de que no aparecen como frecuentes en las experiencias, se sabe que existen, surgen y se hacen visibles. Son muros susceptibles de taladrar, gracias a la acción colectiva, al debate de las ideas y de la presión de grupo.

Los jardines son diversos. Sus aromas posibilitan enfrentar las mayores dificultades de la escuela. Es fuente inagotable de estrategias y creatividad, haciendo que el maestro se sienta vital y su trabajo sea productivo. A la escuela, además de los conflictos propios de ser, le llegan toda suerte de líos externos producto de las condiciones sociales de crisis de las comunidades, familias o patologías de las plantas, más la cizaña de algunas políticas educati-

vas. A este complejo panorama, se suma la presión sobre la ella para atender innumerables problemáticas, que ni la familia, ni el Estado, ni la sociedad asumen. Esta situación ha venido confundiendo a directivos y maestros, cargando sobre sus espaldas esta titánica tarea de satisfacer las expectativas de propios y extraños al ámbito escolar.

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

Le pasamos el cerrojo a este capítulo retomando un texto del primer artículo colectivo elaborado por los maestros y maestras de Rural Horizonte: *“optamos por dar a conocer, ante nosotros mismos, el sentido y la estructura de nuestra práctica pedagógica... Hemos hecho un alto en el camino para contemplarnos a nosotros mismos sin la fruición, estamos examinando el pasado rubro por rubro, etapa por etapa, no para llorarnos las mentiras sino para cantarnos las verdades. Estamos actuando como discípulos, divulgando los saberes que a diario tejemos en el aula de clase desprendiéndonos un poco de los dogmas que nos han impuesto de tiempo atrás y tomando distancia de los intelectuales tradicionales que durante mucho tiempo han hablado por los maestros; entre otras cosas, porque se lo hemos permitido”*¹⁵³.

Estos maestros que *“todos los días se cuelgan de la loma, con la fibra de la esperanza y con el paso firme del compromiso con la historia, estamos aprendiendo de nuestros compañeros y de los estudiantes a partir de la praxis”*. La imposibilidad de comunicación entre múltiples paradigmas que habita en el campo pedagógico a la cual alude el profesor Jesús Alberto Echeverri y que según él- *“redunda en la mínima organización de seminarios, congresos, coloquios y la escasa producción de escritos”*¹⁵⁴, la estamos superando al reconocernos como *práctico reflexivos, como intelectuales fronterizos*.

¹⁵³CENTRO EDUCATIVO RURAL HORIZONTE. *Horizonte para los maestros del siglo XXI. Pensarse a sí mismos*. Bogotá, D.C.: IDEP, Magazín Aulas Urbana N° 7, p. 18.

¹⁵⁴ECHEVERRI, Jesús Alberto. (1996) *El maestro, entre la identidad y la penumbra*. Ponencia. P.12

Por las Aguas de la Participación



*Vilma Esperanza Melo
Francy Piedad Bohórquez
Margarita Cortés R.
Maruja Rosso A.
Adriana Liz*

La participación en el océano de la política

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

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

Durante la travesía, que podría durar más de un año, el capitán y su grumete mayor (trabajador social), se cercioraron que todos estuviesen cómodamente a bordo de la nave. Uno de los obstáculos cercanos, eran las distancias entre la sedes o galeras, para poder hacer reuniones; por lo demás, la tripulación (sistematizadores) ávida de conocimientos, expectante del trabajo que se avistaba, atestada de pertenencia y acostumbrada a navegar por las ruidosas aguas de la *Lectoescritura, el Reciclaje, la Participación, el Microcentro y los Conflictos*, iniciaba un nuevo éxodo por la investigación.

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

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

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

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

El mar estaba tranquilo y parecía favorecer la operación... pero pronto fue arriado el bote ballenero y los marineros de la galera "A" y unos de la "C" se embarcaron en él... se acercaron al animal que parecía dormido sin embargo no era el momento de contemplarlo sino de actuar... las circunstancias no daban tregua. El ballenero más experto se dedicó a investigar en el cetáceo *los tipos de participación que existen y el uso de uno de ellos...* En pocos días, cada uno se hizo cargo de una parte: cómo hacerlo y cómo sistematizarlo. Se levantó una brisa favorable y la suerte parecía acompañar a los tripulantes, quienes en plenaria aprobaron el croquis presentado sobre la participación.

La navegación continuó al interior del ballenero, todos tenían conciencia de que Barlovento empujaba ventarrones con amagues de tempestad, lo que condujo a tomar ciertas determinaciones. El oleaje sacudía la embarcación tanto, que obligó a sus tripulantes y viajeros a agilizar la consolidación del eje, el análisis de los hallazgos y la escritura del mismo. Pasaron unos días con

huracanes de textos, lecturas, cuadros que zarandeaban fuertemente la embarcación; las preguntas, conceptos y prácticas, *las relaciones socio críticas* y las *reflexiones pedagógicas*, inundaron la gabarra, bañando a los tripulantes que avanzaban a diez millas por hora.

Una mañana, la brújula les indicó el Norte de la isla de los conceptos; allí desembarcaron. Todos decían: “¡Lo encontré! ¡Lo encontré!”; sin embargo, durante la noche el viento se calmó y encontraron enterrado un baúl y en su interior un mapa que decía en latín: *Participare*, es decir, “*tomar parte en*”, “*sentido de pertenencia*”. En *Gestión para el Reciclaje*, por ejemplo, “*se da comienzo a la experiencia de una alianza entre maestra-os y estudiantes.*” Abrir la jornada tarde fue un conflicto visibilizador de los *Muros de Hormigón*, pues puso en tensión a la SED con la comunidad: “*Como la Secretaría no enviaba los profesores, los padres de familia deciden instaurar la tutela*”.

Ante las estas olas rumorosas, todas paseaban por la playa, se volvían, miraban la orilla y se decían: “*la participación es consustancial al desarrollo del hombre, es algo cotidiano, de la sobrevivencia de una comunidad.*”¹⁵⁵ De la misma manera, debían sobrevivir en aquel nuevo puerto, construir un refugio, así como habían visto en tierra cuando unos padres de familia, docentes y estudiantes, construyeron su institución educativa: “*Coincidíamos en que los docentes teníamos que buscar estrategias para que los estudiantes se motivaran a matricular... Con la invaluable participación de los padres de familia, quienes tributaron ladrillos, cemento, arena, mano de obra, palas, palustres, carretillas, materiales y experiencia de trabajo comunitario, la comunidad, vigorosa en iniciativas y solidaria en su causa, efectúa bazares para ampliar la planta física, llegando a construir el segundo piso de la escuela...*”¹⁵⁶

Desde el principio, la tripulación sabía que esas acciones eran elementos fundamentales para participar en Microcentros, relatar experiencias de Lectura y Escritura, desarrollar procesos Lecto-escritores, Reciclaje, Conflicto y Participación. Así se extracta de los relatos: “*Se genera en el grupo de docentes la búsqueda de soluciones a este grave problema, a través de la elaboración de*

¹⁵⁵ MONTERO, Maritza (2002). *Teoría y Práctica de la Psicología Comunitaria*. Editorial Paidós.

¹⁵⁶ SÁNCHEZ M., Yenny Isabel (2005). *Rastros y rostros de Nuevo Horizonte*. Bogotá D.C.: Documento de trabajo.

proyectos pedagógicos que lograran potenciar el desarrollo de estos procesos, básicamente buscando bajar niveles de agresividad en los niños. Se logró unificar criterios curriculares para el proceso educativo a corto, mediano y largo plazo, como fue la construcción permanente del PEI.¹⁵⁷

Carta náutica, olas y vendavales

Las lluvias continuaron... el viento arreciaba y los árboles se doblaban más... los días siguientes se emplearon en disponer un nuevo campamento... conseguir más provisiones y maderos de más peso como la participación política... *"acciones internacionales, legales o no, desarrolladas por individuos¹⁵⁸"* No siendo esto suficiente, se buscó cómo resistir a las inundaciones con otros maderos y amarras más fuertes que iban más allá de lo avizorado.

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

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

¹⁵⁷ GÓMEZ, Elizabeth y otras (2005). *Gestión para el reciclaje de residuos sólidos*. Relato.

¹⁵⁸ SABUCEDO, C, José Manuel. (1996). *Psicología Política*. Editorial Síntesis. Pág. 89.

En el fondo del cofre, se encontraba un papel ya desleído por los años, recubierto en cuero, que mencionaba a América Latina en los años 60. El escrito, en tinta endeble y trajinada por los años, sólo decía: "*Participar no es un eslogan, tampoco una palabra más definida en el diccionario.*"¹⁵⁹ Y al final mencionaba: quien encuentre el mapa no olvide: "*No se puede participar sin decidir*". El abordaje de este mapa sobre *Participación dentro de la educación*, toca dimensiones como la "*democracia y la comunidad.*" Si vosotros queréis continuar la ruta, deberéis tener en cuenta los consejos de legos.

Al terminar de leer, decidieron poner estos preceptos en práctica, no sin antes, acabar de leer la última hoja del mapa, que decía: "*la democracia es aceptación de la angustia de tener que decidir por sí mismo*"¹⁶⁰. Al tener que decidir por sí mismo, se está participando en la comunidad, sea directa o indirectamente. El ciudadano se pronuncia sobre un tema, sugiriendo posibles decisiones de algo que les interesa en colectivo.

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

Estudiaban el mapa, señalaban varias vías, una pertenecía a la "*esfera privada y otra al ámbito público*"¹⁶¹, había una gran cruz que marcaba "*tipos de participación.*" Fijaron la marcha para salir al amanecer. A la mañana siguiente salieron, debían cruzar el río o dirigirse al lago. Finalmente, optaron por lo segundo; juzgaron necesario ir más adelante, en donde otros buques quizás, pudieran ofrecer ignoradas riquezas. Avanzaron y al caer la noche, llegaron al lago de la familia, cansados y listos para dormir, se echaron en la arena y se cubrieron con sus mantas.

¹⁵⁹ DOMÍNGUEZ, E. (1991) *Personalidad democrática y participación real en Colombia.*

¹⁶⁰ CORTINA A. (1993) *Ética aplicada y democracia radical.* Madrid: Ed. Tecnos.

¹⁶¹ GONZALEZ, R Esperanza. (1995) *Manual sobre Participación y Organización para la Gestión Local.* Rev. Foro. P. 19.

Hacia cerca de diez meses que los balleneros habían desembarcado en la isla. Durante este período su situación había mejorado, trabajaban convencidos de la *sistematización*. Realizaron nuevas exploraciones en los mapas¹⁶². Querían saber si había allí bosques, pantanos profundos o dunas superficiales. Continuaron su viaje viendo a través de las hojas de los árboles, muchas vicuñas en comunidad, algunos guanacos en reunión política, guacamayas que participaban socialmente. ¡Qué aspecto tan diferente...! Hallaron varias grutas... cada una marcada... daba el aspecto de vida, acción, y pertenencia.

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

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

Entraron y toparon objetos de tocador... utensilios culinarios... variedad de ropa... una biblioteca que contenía algunas buenas obras y varios diarios... muy seguramente de los dueños del barco. Examinaron cuidadosamente cada diario y libros de la biblioteca, terminando por concluir cómo era la segunda gruta. Registraron minuciosamente las chozas... había fragmentos de vida... todo indicaba que hubo una *comunidad* y los del barco se integraron a ésta con el fin de transformar el lugar... los diarios revelaban que hubo una

¹⁶² GUDYNAS, Eduardo, EVIA, Graciela (1995). *Ecología Social*. Bogotá. Editorial Magisterio. 1995. Pp 117- 185.

comunidad educativa instalada hacía mucho tiempo... era una realidad dinámica, les eran familiares aquellas *chucherías* que hallaron: cuadernos... lápices... y papel... hecho por varios monos. Alrededor del *Fogoncito* y al calor de un café, nuestros navegantes completaron los diarios al evocar los recuerdos y pensar que todo estaba oculto en el corazón de cada uno que lo vivió y en la mente de quien lo trabajó.

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

Numerosas bandadas de pájaros volvían gorjeando a buscar sus nidos... esa mañana decidieron explorar el curso del río... luego de una caminata, se detuvieron a observar el bosque y la fauna, a aprender de ellos... cargaban con los manuscritos, los libros y los papeles. Al atardecer, hicieron un alto, recolectaron frutos silvestres y desdoblado sus escritos y manuscritos encontrándose esta leyenda: *“esa fue la primera piedra que la comunidad colocó... de la misma manera, la comunidad coloca unas casetas y posteriormente edifica la estructura.”*¹⁶³

El zumbido de los mosquitos al caer la tarde, y el sol que se ocultaba de prisa, los obligó a organizar el campamento; comieron, pero les costó mucho luchar con el sueño, sin embargo, continuaron reflexionando y las acciones se vincularon directamente con el desarrollo comunitario en pro de la institución. Así lo cometa la maestra Yenny Isabel: *“en este proceso de consolidación del centro educativo, se resalta la acción mancomunada de docentes con los padres y estudiantes... destinamos tiempo extra a abrir zanjas, a mezclar el cemento, a colocar ladrillos y a poner puntos”*.

Al final... el sueño ganó su lucha... decidieron sosegarse bajo el ramaje de un enorme pino y cansados por la marcha de aquel día, se durmieron inmediatamente... Al día siguiente partieron... pronto hallaron una chalupa y mas allá los

¹⁶³SÁNCHEZ MONTESDEOCA, Yenny Isabel, VALENCIA B., Yolanda et al. Ob cit.

remos... resolvieron embarcar y al otro lado del río, el bosque se hizo más espeso... el sol poco entraba y las aves en bandada hacían sonar su música del lugar... Optaron por desembarcar, llevando cada cual sus escritos... se adelantaron en un pantano de experiencias que se vive en la comunidad educativa, *la educación, la extra-escolar, el currículo oculto o de frontera como le denominamos en esta sistematización*. “Uno de los hechos significativos -reseñan las crónicas de Gestión para el Reciclaje- era salir a las calles y perifonear y pegar carteleras”.

Mirando el mapa con atención... observaron que estaban por llegar a otra gruta... consultaron otras de las obras... se desarrollaron una serie de razonamientos y sin ser interrumpidos... todos argumentaron: “*La comunidad no nace espontáneamente, se construye cuando un grupo de personas se organiza en torno a un objetivo común*”¹⁶⁴ o a un problema tal como lo anotan en uno de los textos leídos para este ensayo: “*las mayores problemáticas que enfrenta la institución escolar es la falta de interés por parte de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos/as*”.

Concluida la experiencia, cada uno a su turno lo leyó... minutos después, continuaron la marcha, agilizando el paso, ya que la niebla de la tarde los envolvía... al día siguiente... se pusieron en marcha y pronto se internaron en el bosque... si bien es cierto, se aproximaban a la gruta cuyas letras gravadas en alto relieve decían: “*están en lo público*.” Contemplaban maravillados las dos grutas: una a la derecha llamada *Participación Ciudadana* y la otra, *Participación Política*... entraron en ésta... allí encontraban escrito en las paredes... palabras sueltas como: voto, cabildo abierto, consulta popular. Recorrieron la gruta y al avanzar, se ensanchaba más y más.

Salieron de la gruta y buscaron nuevo sitio para pasar la noche... al día siguiente, la lluvia y el día gris y frío hicieron que salieran pronto y emprendieran la marcha... lo que había que hacer, por lo pronto, era regresar al puerto... les pareció más seguro buscar el cause del río... El río era profundo como la *Participación*, buscando que todo lo que el río lleve, se involucre en el trabajo. Lo único que preocupaba era continuar... poco a poco la marcha se volvió lenta y difícil... estaban agotados... los matorrales más superficiales del camino no salían al encuentro de los caminantes...

¹⁶⁴CASTRO, C. y Otros. (1995) *Psicología, educación y comunidad*. Ed. Almudena. Santafé de Bogotá.

A bordo de la piragua en el río de la participación

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

Durante la tarde... la navegación se tornó difícil pues el viento soplaba con fuerza y el cielo se iluminaba al resplandor de los rayos. Esto obligó a los viajeros a reunirse en la rivera izquierda del río... *Así como en las experiencias pedagógicas se debate, se buscan estrategias, se reflexiona y se permite que padres de familia y estudiantes se acerquen al docente, también “se ha utilizado la estrategia de concursos, como la lectura de la cartelera con noticias periodísticas.*

Al abandonar el Horizonte... rumbo a la sierra Rural Horizonte... se levantaron planos orográficos de los *Niveles de Participación* en cada experiencia pedagógica... para así precisar hacia donde se dirigían. Entonces se habían producido graves e inesperados sucesos: fueron atacados por una cuadrilla de animales salvajes... esto los obligó a tomar *iniciativas* con el fin de *resolver el problema*. Cada uno aportó una sugerencia... unos tendrían que aprender estrategias de caza... otros pasarían la voz y conformarían grupos para volar como el viento y elaborar el proyecto para cuidarse... Lo cual los obligó a realizar algo distinto a lo acostumbrado y buscar el mejoramiento de la sierra.

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

La navegación continuó en condiciones ordinarias. En la tarde... la flotilla atracó en una isla pequeña... no se podía entrar hasta no hablar con el capitán de esa casa... para ello, un papagayo de vivos colores revoloteó sus alas

cuando el capitán asomó... paseaba su mirada ardiente sobre cada uno de los marineros de la flotilla... declaró estar de acuerdo en que se quedaran unos días, mientras que se aprovisionaban de aceite comestible y otras mantas...

En la piragua se consultó el mapa... la dirección que llevaba los conducía hacia unas cataratas embravecidas por la tormenta... la piragua continuaba dando saltos mientras los tripulantes recordaban la difícil situación de unas basuras, un conflicto y unas reflexiones en el área de lenguaje. Arrastrados con fuerza... barridos por las olas tan impetuosas amenazando abrirse o caer con fuerza en las cataratas.... allí todos tenían que tomar una *decisión*... saltar fuera de la piragua durante la tempestad o terminar estrellados contra las rocas. Cinco metros a la izquierda era preciso saltar y así lo hicieron, nadaron y llegaron a otra isla.

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

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

Los tripulantes buscaron como solucionar una necesidad, un problema que era de todos... pensaron en la Gestión... Esto los llevó a pensar en pasar a la isla más cercana y negociar con el defensor del pueblo los recursos que necesitarían para recuperar la aldea de la isla del perro... Gestionaron en las tres sedes o galeras del Nuevo Horizonte, como dan cuenta los relatos.

Pasó el tiempo... la aldea prosperó y como ya se ha dicho, se respetaron las indicaciones del mapa y los manuscritos y textos de experiencias pedagógicas. En largas conversaciones... el anciano les reflexionaba sobre la Pedagogía Socio-

Crítica que tiene como objetivo la capacidad de transformación personal y física, así como el adquirir un pensamiento crítico, de autonomía y responsabilidad; además, se encontraron en las experiencias pedagógicas evidencias de pedagogía Socio Crítica en unos muy definidos con relación a la transformación física, personal y pedagógica como fue el caso de Reciclaje, Conflicto y Participación.

Los navegantes se dirigieron al Nororiente, siguiendo las instrucciones y la corriente del río. Ya era muy tarde cuando la embarcación llegó a la desembocadura del río y luego... muy prudentemente... se hicieron a la mar. Ocho días después... el tiempo fue favorable, con vientos suaves y brisas marinas que ondulaban los escritos, experiencias, conceptos, relatos y narraciones del "Nuevo Horizonte" con su tripulación de las tres galeras... Con una planeación rigurosa de las actividades y una correspondiente reflexión crítica, se han orientado las prácticas pedagógicas, se han establecido criterios fundamentados sobre la que ha sido la *práctica y cultura participativa al interior de la Comunidad Educativa*. Ya reunidos todos nuevamente, evocaron su gran aventura de 5000 kilómetros de líneas, recorridas por las aguas de la *Participación...*

Pasos dados...



*Lola Cendales G.
Alfonso Torres C.*

La metodología de la sistematización

La metodología fue una propuesta que si bien tuvo un diseño preliminar, se fue construyendo a partir de las características y las condiciones propias del trabajo de los maestros, las temáticas de interés y los objetivos de la sistematización. El trabajo tuvo tres fases:

↔ Preparación

En esta fase se elaboró un primer diseño, que básicamente contemplaba la realización de talleres de capacitación, sesiones de trabajo grupal por experiencia a sistematizar y jornadas de asesoría al equipo. Dado que la sistematización entraba a formar parte de los compromisos de los maestros implicados y que éstos trabajaban en diferentes jornadas, fue necesario entrar a negociar algunos tiempos y espacios institucionales.

En esta fase fueron importantes:

- La conformación del equipo de sistematización: veintiséis profesores interesados en sistematizar sus experiencias y asesoría externa (Dimensión Educativa).
- La realización de un primer evento con todos los profesores del colegio para presentar el marco conceptual y la propuesta metodológica de la sistematización. El objetivo de este trabajo fue que todos los profesores estuvieran informados así no fueran a participar directamente en el proceso.
- La realización del primer taller de capacitación para el equipo responsable de la sistematización, para tener una visión más detallada de la propuesta y de sus implicaciones.

↔ Desarrollo

En el desarrollo de la sistematización se trabajaron los siguientes aspectos: La definición de las experiencias a sistematizar (la construcción del objeto de sistematización), la reconstrucción histórica, los núcleos temáticos, la prospectiva del trabajo y, para finalizar, se hizo una reconstrucción analítica del proceso metodológico.

1. **La definición de las experiencias a sistematizar.** En el colegio se habían realizado varias experiencias significativas en los últimos años; sin embargo, no todas se podían sistematizar; por esto se decidió hacer un trabajo de discernimiento a partir de criterios de relevancia, de tiempo que lleva la experiencia, de condiciones para su sistematización. Después de varios debates quedaron las siguientes experiencias: Gestión para el reciclaje de residuos sólidos; El conflicto escolar; La lectura y la escritura en la escuela(2); Los Microcentros; y Participación y Gobierno escolar.

Una vez seleccionadas las experiencias, se procedió a precisar las preguntas y los ejes que orientarían la sistematización de cada una de las experiencias.

2. **La reconstrucción de la historia.** Para tener una visión y comprensión global de cada experiencia, se procedió a reconstruir su trayectoria en el tiempo. Esto exigió volver sobre el origen para preguntarse cuándo, quiénes y cómo se inició, e identificar hechos significativos que hubieran incidido en su desarrollo.

Para este trabajo se acudió a varias fuentes y técnicas de información; entre otras, a la revisión de documentos y la realización de entrevistas. Con la información recopilada, se elaboró un primer relato escrito que fue socializado ante el equipo para recibir aportes y que permitió hacer un análisis del contexto y de los cambios que se han dado en la educación en los últimos años.

3. **Los núcleos temáticos.** El proyecto de sistematización se inscribe en el estudio y en el debate que el equipo de profesores venía haciendo sobre el tema de las pedagogías críticas; por tanto, éste constituía el núcleo temático fundamental.

A partir del análisis que se hizo de las experiencias a propósito de la reconstrucción histórica y teniendo en cuenta el marco anterior, se definieron los temas que deberían ser objeto de estudio y de profundización teórica. Estos temas o núcleos temáticos resultado de varios debates fueron:

1. Conflicto
2. Participación
3. Currículo
4. Innovación

Paralelo a este trabajo se hizo un taller sobre análisis e interpretación de información.

Para trabajar los núcleos temáticos se procedió a:

1. Conformar grupos de profesores para cada tema.
2. Precisar algunas preguntas y conceptos claves.
3. Revisar y seleccionar bibliografía

A esta primera fase le siguió una fase de estudio y definición de categorías con las cuales se volvió sobre los relatos que se habían escrito acerca de cada experiencia. Este fue un trabajo que exigió que cada grupo leyera todos los documentos de reconstrucción histórica y que después hiciera una lectura transversal del tema en todos los relatos. El trabajo no fue fácil, primero porque todas las experiencias no habían trabajado los temas correspondientes a los núcleos temáticos seleccionados y los relatos correspondientes a la reconstrucción histórica quedaban cortos, lo cual exigió conseguir información complementaria y, segundo, porque el ejercicio de categorización como elaboración colectiva exigía más tiempo y un mayor dominio del tema.

Como resultado de este trabajo se obtuvo un texto por núcleo temático, que se socializó ante el equipo de sistematización para recibir aportes.

↔La prospectiva

El trabajo de sistematización constituía uno de los pilares para la reconstrucción de un plan de estudios desde las Pedagogías Críticas; en este sentido quedaron las propuestas en Derechos Humanos y en Reciclaje.

A partir del trabajo realizado se vio la necesidad de:

- Continuar en el estudio y en el debate de las pedagogías críticas como horizonte de sentido del quehacer educativo en el colegio.
- Retomar la experiencia de grupos de investigación en torno a temas de interés que continúe aportando al proyecto educativo institucional.
- Generar condiciones desde el currículo y desde la planeación; dedicar un tiempo a la semana para generar un espacio institucional que concrete las propuestas anteriores y hagan posible la formación ligada a la práctica y, en últimas, a la cualificación de la escuela.

↔Reconstrucción del proceso de sistematización

La comprensión del proceso no puede darse desde el comienzo, pues es algo que se va construyendo; por esto teniendo como punto de partida los objetivos

y el diseño inicial, se hizo una reconstrucción analítica de todo el proceso; el sentido de cada espacio y de cada uno de los eventos, los procedimientos, los cambios y la razón de los mismos, las inconsistencias y los vacíos. Reconstruir el proceso fue un ejercicio de metacognición que permitió aprehender y aprender el proceso vivido.

❖ La culminación

La última fase de la sistematización correspondió a la elaboración del documento final y a la edición y publicación de los resultados; tarea que resultó demandante por cuanto exigió a cada grupo releer los textos y encontrar la forma más adecuada y creativa para presentarlos. Al final, unas pocas personas del equipo asumieron la lectura completa del documento y su adecuación para ser publicado.

❖ Haciendo un balance

La sistematización fue un reto tanto para los maestros como para la institución; pues no era fácil compaginar la dinámica cotidiana y los requerimientos institucionales (normas, reglamentos), con la dinámica propia de una investigación participativa, cuando la investigación no forma parte de la cultura institucional.

Durante el desarrollo de la sistematización afectaron los tiempos escolares; las vacaciones (interrupción) y la finalización del año escolar, por el recargo de trabajo que supone para los maestros. La mayor dificultad estuvo en la escritura, qué escribir y cómo hacerlo, además en forma colectiva, no fue una tarea fácil.

A pesar de las dificultades, la sistematización fue una oportunidad para visibilizar el trabajo de profesores comprometidos, para construir un equipo investigador y para posicionar la sistematización (como modalidad investigativa) en la institución.

La sistematización fue asumida voluntariamente y realizada con la convicción de estar haciendo un aporte a la educación; por esto fue un trabajo hecho con entusiasmo y dedicación a pesar de las dificultades. La sistematización fue la posibilidad de encontrarse en los saberes y en los afectos; en la lectura y en la escritura, en el análisis y la argumentación, en la conversación informal, en el humor y la ironía; la sistematización fue un trabajo colectivo que permitió generar saberes para transformar la práctica e integrar formación investigativa e innovación.

**Huellas, senderos
y atajos...**



*José Israel González B.
Nancy Ordóñez S.*

De los referentes de un modelo pedagógico

Decía Manuel Mejía Vallejo en 1985, al recibir su doctorado *honoris causa* -otorgado por la Universidad Nacional de Colombia- que en nosotros los latinoamericanos, escribir es un deber cívico y político. Le colocamos el cerrojo a este documento escribiendo una propuesta, convencidos de que ese es un deber moral comunicarlo; en el entendido de que los maestros y maestras eso lo debemos hacer, así sea por “*instinto de conservación*”, parafraseando la disertación del escritor paisa. La propuesta, por lo tanto, obedece a la discusión de grupos de maestras y maestros, dinamizada desde el año 2002.

El hombre es un ser social que aprende de la interacción con los otros y con su medio; es un ser racional, social, biológico, trascendente y holístico, susceptible de habilitarse y habituarse y que a través del conocimiento interpreta y transforma. Por tanto, el conocimiento es entendido como la relación dinámica entre el hombre (sujeto) y la realidad (objeto) y su relación dinámica y dialéctica, que mediante el pensamiento humano la crea, interpreta, comprende y transforma, tanto desde la teoría como desde su práctica, incidiendo principalmente en la transformación de la naturaleza y de la sociedad, convirtiendo este proceso fundamentalmente en histórico. En este sentido, el objetivo último del proceso de conocimiento es que el individuo se constituya como sujeto social.

Como punto de partida para generar la transformación, se reafirma el desarrollo de los derechos humanos del hombre y la mujer inmersos en la cultura, que los obliga a confrontarla y a posibilitar cambios que manifiesten nuevos conocimientos sociales, siendo la Educación, una estrategia de accionar y de Socialización, que se constituye como un proceso permanente y secuencial, democratizando el acceso al saber social, importante para que el individuo identifique, diferencie, analice, reflexione y transforme sus concepciones culturales que adquiere desde su nacimiento, en un interactuar constante con los otros y con el contexto.

Así las cosas, la Sociedad es entendida como la relación entre los sujetos en constante transformación (individual y colectivamente), que trabajan y se relacionan regulados por un conjunto de normas y costumbres, buscando el bien común y en la cual se reconstruye el disenso, la tolerancia, la diferencia, la pluralidad, el otro y el nosotros.

La Educación es desarrollada desde procesos permanentes, donde el educador deja de ser actor neutral en los procesos educativos de los estudiantes. El Educador, es un referente social, con conciencia y compromiso por lo colectivo, capaz de contribuir en la transformación de las manifestaciones de injusticia social y de inequidad. Hoy se le plantea al educador el deber de ser creador, gestor y ejecutor de proyectos educativos, en los cuales reconoce a los estudiantes como sujetos activos del proceso educativo.

El estudiante, dentro de una perspectiva de construcción social del conocimiento, es una persona con múltiples potencialidades, centradas en sus dimensiones cognitiva, axiológica, física, sociocultural, afectiva, requiriendo de oportunidades para el desarrollo de aprendizajes y su propia personalidad, siendo su fin último, el desarrollarse como persona, bajo condiciones de dignidad humana, igualdad y equidad, desde una perspectiva colectiva.

La educación, el educador y el estudiante, interactúan en el espacio escolar que se reconoce como el lugar de socialización, espacio de encuentro, donde construye y reconstruye el saber social, se cualifican procesos para la resolución de conflictos, y se promueve la responsabilidad y la autonomía desde los interaprendizajes. Es un lugar donde se apropia y estudia la realidad y su transformación, generando espacios y metodologías para su problematización y fortaleciendo el pensamiento constructivista y socio crítico de la comunidad educativa.

Para articular la educación, la tarea del educador, el papel del estudiante y la institución escolar, se ha desarrollado una ciencia social, la pedagogía, entendida, no sólo como una disciplina, sino también como práctica reflexiva, con una clara orientación y compromiso político con el conocimiento, cuyo propósito, no es sólo la reflexión de la adquisición y producción del saber pedagógico, sino fundamentalmente la construcción de nuevas practicas pedagógicas.

La pedagogía constituye un fundamento básico del proceso de democratización de las instituciones, especialmente la organización escolar. Aunque frecuentemente se cuestiona la educación actual por su exclusiva dedicación a la transmisión de conocimientos y por su abono de los aspectos afectivos, se puede afirmar que el predominio aparente de los aspectos cognitivos, sólo encubre la transmisión de actitudes y valores; por lo tanto, otro paso de la

formación para la participación, implica develar las actitudes y valores, en los cuales realmente se educa.

Desde esta perspectiva social y crítica, la pedagogía se convierte en un compromiso de educación política, sólo a través de una pedagogía del cuestionamiento a la cultura dominante y hegemónica, se podrá avanzar en pos de un conocimiento y una ciencia que realmente beneficie a todos y no excluya. Las prácticas educativas se nos revelan aquí, como un trabajo de construcción del conocimiento y de posición crítica, que se constituye a partir del diálogo intercultural de saberes, la investigación políticamente comprometida y una profunda acción cultural.

El presente énfasis pedagógico, se sustenta igualmente en un modelo curricular que se concibe desde una perspectiva de problémica, como una estrategia a través de la cual, *la comunidad educativa selecciona, clasifica, distribuye, flexibiliza y evalúa el conocimiento y los valores propios de una cultura*; es decir, que el currículo es un instrumento cultural mediante el cual el conocimiento se organiza institucional y pedagógicamente, proporcionando categorías, conceptos, contenidos y valores propios de una comunidad, para que los estudiantes transformen la sociedad en que viven y construyan nuevos órdenes sociales.

Así que *"el currículo es una forma de acceder organizadamente al conocimiento"*, pero ese acceso no se hace de cualquier manera. La teoría y el diseño del currículo, *"tienen un compromiso con los entrecruzamientos de los elementos que hacen parte de la realidad social"* ésto implica: conocer, cuestionar y transformar las concepciones sobre el mundo, las prácticas sociales, la educación y la política. En esta línea de orientación pedagógica, la evaluación se define como un proceso diagnóstico, continuo, integral y en permanente relación con la comprensión desarrollada por los estudiantes, respecto de lo aprendido en forma crítica. Abarca conocimientos, programas y aplicaciones, educadores y estudiantes especialmente vinculados con el proceso educativo y el nivel de comprensión construido.

Desde esta perspectiva de proceso-diagnostico crítico, la evaluación es otra posibilidad de aprender. Por ésto, el proceso de evaluación del aprendizaje se sustenta en la estructuración y definición de los componentes básicos del currículo institucional y depende de éstos. En el proceso de evaluación

aplicado a los aprendizajes de los estudiantes como componente necesario ha integrado en lo educativo las categorías de competencia y estándares, si bien son categorías ya implementadas en el sistema educativo nacional, es importante actualizarlas y ubicar su relación en el presente modelo. Tanto las competencias como los estándares, hacen parte del proceso de evaluación y allí se hacen evidentes.

El presente modelo pedagógico, apunta Armando Ruiz, se sustenta en un conjunto de prácticas educativas y sociales, que deben materializar los fundamentos mínimos de convivencia y democracia escolar. La convivencia se expresa como los mínimos éticos necesarios, para fortalecer espacios de reconocimiento del otro y de los otros, la pluralidad y la tolerancia y la valoración institucional por los derechos humanos, como fundamento básico de convivencia escolar y de libertad.

No será posible un modelo pedagógico sin un referente de cultura democrática en permanente construcción institucional, lo cual implica abordar categorías políticas como: lo público, escenarios de participación y de decisión, la autonomía y la delegación, como ejercicios de democracia escolar, valoración de la palabra y por ende del discurso coherentemente planteado con prácticas educativas. *¡“No más soluciones, queremos promesas”!*

La botella: de residuo sólido a temática curricular

“Pensar en algo cotidiano para salirme del discurso de los programas y del titileo de la planeación, dentro de los marcos legales del M.E.N, conlleva a resolver problemas aplicados a la cotidianidad dentro del contexto real del estudiante”. Coherente con ese pensar, las maestras de Ciencias Naturales, Lengua Castellana, Ética, Sociales y Matemáticas, venimos dinamizando prácticas educativas de manera interdisciplinaria, con base en el reciclaje, elevando el objeto reciclable a temática. Son más de 20 objetos de basura enunciados en el capítulo: *Innovación: una semilla en la huerta escolar*, que se convierten en temáticas para distribuir las en el tiempo escolar. *La botella...* es un ejemplo ilustrativo.

El trabajo con la botella, comienza cuando los estudiantes traen envases plásticos de gaseosa, que ya no se usan, cortadas transversalmente en tres partes. El ejercicio se centra en medir el largo, ancho y alto de cada parte de la

botella, los radios y diámetros en los círculos y en encontrar perímetros y áreas, para responder a la pregunta *¿Cuál es el volumen total de la botella con líquido y sin líquido?*

El proceso a desarrollar por parte del estudiante, consiste en encontrar el volumen de las tres partes de la botella; es decir, del cono, el cilindro mayor y el cilindro base. Al final, sumará para encontrar el volumen total. En esta práctica, aplica conceptos de perímetro, área, volumen, unidades de medida, operaciones, fórmulas básicas; deduciendo, reconstruyendo y aplicando a cada parte de la botella. La segunda parte del taller, es pasar ese resultado de unidades de volumen a unidades de peso y de capacidad, para resolver el interrogante: *¿Cuál es el peso y la capacidad de la botella?* En el taller se pide dibujar paso a paso, con los procesos, colores y con las tres partes de la botella, donde cada alumno plasma la estética, creatividad y conocimientos frente a los sistemas de medidas.

El tercer componente del taller, mira hacia lo cotidiano del niño y la utilización de su medio y el contexto barrial. Es por eso, que se les pide a los alumnos ir a la tienda, pesar una botella con líquido y traer el resultado. Después se les solicita hacer un parangón entre los resultados encontrados, para así verificar la cantidad de líquido existente en la botella. *En el cuarto momento*, se trata de acercar a los alumnos a los conceptos químicos de densidad, peso y volumen, se entabla la relación matemática $Densidad = \frac{Peso}{Volumen}$; es decir $D = P/V$, no sin antes relacionar qué es la densidad de la botella y su significado como material denso o no, que deja traspasar a través de sus poros o no, menos o más denso que el agua.

La praxis demuestra que esta actividad, se queda corta frente a las expectativas de los estudiantes; pues ellos querían crear algo con esas botellas, querían exponer sus trabajos y sus ideas... ¡Qué mejor espacio que la unión en la *Feria de la Ciencia* con el proyecto de reciclaje!... para muchos niños y niñas representaba economizar tiempo, esfuerzo, dinero y ganar nota en las tres asignaturas (Biología, Química y Matemáticas); además, representaba trabajar en grupo y poder comunicar todas sus ideas, exhibiendo sus construcciones.

“Sentí -anota la docente- que mis matemáticas no eran tan importantes y tuve temor de que el control de la situación se fuera de mis manos, no había otra opción que dar paso a la exposición en la feria y a la unión con ciencias

y la valoración del término reciclaje y a la exaltación de la vivencia de los niños en el reciclaje. Igualmente, era motivante sentirme menos sola, trabajando algo en lo que yo creía y sentía alegría, pero que aún era incierto para casi la mayoría. Experimenté la ausencia del dibujo, y de su complemento, lo que me generó una tristeza parecida a la frustración, el vacío que deja la no interdisciplinariedad, como complemento de la actividad de los niños, pensando en sus derechos y en sus capacidades aún desperdiciadas”.

Como prolongación de esta actividad, se realiza la misma con las bolsas de leche, pesándolas, y pasando de peso a capacidad y a volumen, verificando el contenido del líquido, el cual aparece escrito en la bolsa, como centímetros cúbicos, ésto por expresiones de los niños, tales como *“no se complique prof... da lo mismo y la pesamos en la tienda... mejor en una balanza electrónica, es más exacta”.*

Llegó el día anhelado, la exposición de la feria. *“Allí -registra el relato- vimos las luces, los carros, las maquetas, los edificios, los barcos de botellas, las lámparas y floreros que construyeron de esas garrafas ya medidas, también aparecieron submarinos, telescopios, pirámides, muñecos... todo eso de los mismos recipientes, luciendo en medio de otros objetos, basándose en coco, yute de amero, madera y al lado de su hermano el cubo, hijos del volumen”.* En el evento, se plasma la idea de la empresa didáctica, con los retazos de madera y los rompecabezas investigados en sus construcciones e historias y expuestos por los niños. De modo similar, se lucieron las tarjetas, los portarretratos, los dibujos, los escritos, las anécdotas, los acuarios, las cintas, los inciensos, las velas, los aromas, los tejidos y demás manufacturas.

Como en toda actividad escolar, muchos obstáculos hubo que caminar, saltar y evitar, entre otros, *los más cercanos*: concretar el sitio, la luz, las llaves, el préstamo, los acuerdos entre áreas, la aprobación de rectoría y Consejo Académico, la colaboración de administrativos y la inclusión de la actividad en un cronograma. Otros obstáculos, *los más distantes*: algunos profesores desarrollaban actividades heterogéneas, cuando no contrarias, generadoras de desorden, complicando el trabajo, la labor o desarrollo de las exposiciones; se suma a lo anterior, la tensión continua entre la nota y la presentación de los trabajos y las planillas con indicadores, los cuales se quedan cortos ante la diversidad de la actividad. Para completar el espectro, muchos de los trabajos se perdieron, por falta de un lugar para albergarlos.

Esta mirada a las matemáticas, pone en evidencia que la enseñanza consiste, parodiando a Giroux, en dar a los estudiantes los problemas que condujeron a la creación de la fórmula para encontrar el área de un rectángulo, el volumen de una caja u otra operación. Al encontrar la fórmula por ellos mismos, comprenden la teoría matemática más profundamente y, como un efecto no tan incidental, ganan confianza... como pensadores.

La botella: de residuo sólido a temática interdisciplinaria

	PALABRAS GENERATIVAS	PREGUNTAS PROVOCATIVAS
Matemáticas	Volumen, peso, costos, ganancias, transacciones, tiempo, espacio, movimiento, sistema, energía, sonido, velocidad, cuerpos, volumen, densidad.	¿Qué diferencias en cuanto a peso y volumen existen entre la botella plástica que llega al salón para reciclar y la botella llena de líquido?
Ciencias sociales	Presión atmosférica, Revolución Industrial, industria colombiana, monopolio, capital, producción, distribución, consumo, urbano, rural, trabajo, obrero, máquina, medios de comunicación, vías, agua, transporte, gerente, fuego, erosión, ríos, mares, animales, puntos de fabrica.	¿Cuál es el recorrido que sigue una botella desde su fabricación hasta convertirse en residuo sólido reciclable? ¿Cómo se hace una botella plástica?
Educación artística	Colores, formas, tamaños, artesanías, diseños, propagandas, impresa, televisiva, dibujos, decoración.	¿Qué impacto tienen los colores de la botella en la actitud de los consumidores?
Ética y valores humanos	Roles de quienes producen, distribuyen, cuidados del cuerpo, derechos: seguridad alimentaria, ambiente, trabajo. Valor de uso y de valor de cambio, animales, riqueza, pobreza, planeta enfermo, movimientos.	¿Qué valores humanos se ponen en juego en la producción de las botellas plásticas? ¿Qué pérdidas y qué ganancias encuentra la humanidad en la elaboración de botellas plásticas?

	PALABRAS GENERATIVAS	PREGUNTAS PROVOCATIVAS
Educación física, recreación y deportes	Juegos	¿Se puede jugar con una botella plástica? ¿Qué juegos se pueden practicar?
Educación religiosa	El hombre en el medio, posiciones de las religiones frente al uso de residuos por parte de la feligresía.	¿En qué favorecen la vida o la muerte las botellas plásticas?
Lengua castellana e idiomas	Descripciones, narraciones, poemas, historietas, cartas, novelas y propagandas relacionadas con las botellas plásticas y con los plásticos en general.	¿Qué leyendas aparecen en las botellas plásticas? ¿A qué géneros pertenecen? ¿Qué composiciones musicales hay acerca de las botellas? ¿Cómo quedaría en inglés el texto que está en la botella?
Tecnología e informática	Pasos en la producción de botellas, tecnologías utilizadas, herramientas que intervienen, páginas web sobre reciclamiento de botellas plásticas, organización comercial.	¿Cómo se elaboran las botellas tecnológicamente? ¿En qué páginas web se encuentra información acerca del reciclaje de botellas? ¿Qué mensajes tiene esa información?
Ciencias naturales	Insumos, procedencia de la materia prima, temperaturas, la contaminación, lo biodegradable, sistemas, ecología, sol, lluvia, la vida humana, vegetal animal, calentamiento de la tierra, incendios, mezcla, combinación.	¿Cuáles son los pasos que se llevan a cabo en la producción de una botella? ¿Qué componentes químicos demanda la fabricación de botellas? ¿Qué efectos biológicos genera una botella en la superficie terrestre? ¿Qué implicaciones tiene para la vida vegetal, animal y abiótico? ¿Contribuye el reciclaje con el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas?
Procesos psicológicos	Motivación, fijación de la atención, creatividad, desarrollo de la inteligencia emocional.	¿Aporta el reciclaje en la resolución de conflictos? ¿Es el reciclaje un pretexto para llevar a cabo procesos terapéuticos?

Impronta transicional ...

Comenzamos dibujando con la palabra los rastros y los rostros; luego, nos detuvimos en la semilla de la innovación, para apreciar su germinación; enseguida, abordamos el currículo en el fogón, para avivar el rescoldo del centro y de la periferia; posteriormente, nos adentramos en la escuela exuberante, para olfatear las fragancias del conflicto. No dudamos en este itinerario en forjar aventuras por las aguas de la participación, llevándonos ese periplo al puerto de las propuestas, sin dejar a la deriva el navío del proceso metodológico; es decir, la sistematización como proceso de investigación.

No obstante lo expuesto en todo el libro, tenemos que acudir a Rulfo para sincerarnos y aseverar con él, que *“para ver la realidad se necesita mucha imaginación”*, porque la realidad no es lo que se muestra, la realidad es lo que vive debajo del hecho que estamos mirando, pues las cosas tienden a esconderse como las personas; sin embargo, la escritura las saca del *“oculto sótano”* -evocando a Borges- para meterlas en la impronta de otra memoria, la memoria que inmortaliza.

Dijimos en la presentación, que *“solamente el que contribuye al futuro tiene derecho a juzgar el pasado.”* Nuestro interés, como ha quedado evidente en el documento, no ha sido juzgar el pasado sino contribuir con el presente y con el futuro de la educación pública, consignando algunas reflexiones y propuestas, afirmando de esta manera el rol de investigadores de nuestras propias prácticas, tomando distancia de la heredad del monje a la cual refiere Adorno¹⁶⁵, notificando a Bachelard¹⁶⁶ que los profesores sí cambiamos y tenemos sentido del fracaso, y replicando con Paulo Freire: *Maestra sí, tía no*¹⁶⁷.

¹⁶⁵ ADORNO, T. (1986). *“Tabúes relativos a la profesión de enseñar”*. México: SEP/Caballito, p. 13.

¹⁶⁶ BACHELARD, G. (1976). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.

¹⁶⁷ FREIRE, Paulo. (1999). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

IDEP



Instituto Distrital de
Educación Pedagógica
IDEP

Bogotá sin indiferencia

Ingeniar talleres de danzas, para permitirle al cuerpo de alumnos y maestras describir elipsis y escribir aires colombianos; crear papiros en lo cotidiano, para trazar pinceldas donde los educandos dibujan sus sueños; recurrir al *teatro* para simular jeroglíficos sociales cercanos; ocuparse de la *Nutridiversión*, en la perspectiva de repensar las costumbres alimenticias; valerse de un taller como *Cacharreando*, con el propósito de que alumnos exploren el fruto de la ciencia y las bondades de su hija, la tecnología; apoyarse en el papel maché y en el origami, para vivir los pedacitos de maravilla que fluyen del pensamiento; afirmarse en las *Manitas Creativas*, en la perspectiva de interrogar implícitamente la motricidad; acercar a los pupilos a los experimentos, buscándole la pista al asombro; entrelazar el juego con la razón, fijando criterios de relación; articular la literatura con los medios informáticos; solazar los *videos comics* y fantasear con las máscaras hechas en yeso, mediante dispositivos de enseñanza y aprendizaje alternos a la oferta curricular oficial, es -evocando a Gentili- *dejar de comer papas fritas baratas* y tomar en serio *“la intensidad del involucramiento de la educación con el mundo real de las alternantes y desiguales relaciones de poder”*. Es resignificar *“ese acto de amor, ese acto de ciencia, ese acto político, ese acto pedagógico”*.



958-8066-48-4

