



BIBLIOTECA EN ESTUDIOS SOCIALES



Innovaciones pedagógicas: nuevas existencias y otras maneras de abordar lo político en la escuela

Claudia Luz Piedrahita Echandía

Jairo Hernando Gómez Esteban



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

DES
DOCTORADO EN
ESTUDIOS SOCIALES



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
EDUCACIÓN
Instituto para la Investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico

 CLACSO

Piedrahita Echandia, Claudia Luz

Innovaciones pedagógicas nuevas existencias y otras maneras de abordar lo político en la escuela / Claudia Luz Piedrahita Echandia, Jairo Hernando Gomez Esteban – 1a ed – Bogota Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas Editorial Magisterio, 2014
p – (Biblioteca en estudios sociales)
ISBN 978-958-20-1153-6

1 Innovaciones educativas 2 Pedagogía I Gomez Esteban, Jairo Hernando II Titulo III Serie
CDD 370 7 ed 20 CO-BoBN- a951666

Innovaciones pedagógicas nuevas existencias
y otras maneras de abordar lo político en la escuela
Biblioteca en Estudios Sociales

© Claudia Luz Piedrahita Echandia - Jairo Hernando Gomez Esteban
© Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas
Doctorado en Estudios Sociales

Libro ISBN 978-958-20-1153-6
Primera Edición año 2015

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Rector (E) Roberto Vergara Portela
Vicerrector Académico Borys Bustamante Bohorquez
Decano Facultad de Ciencias y Educación William Fernando Castrillon
Coordinadora Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria Claudia Luz Piedrahita Echandia

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP

Directora general Nancy Martinez Alvarez
Subdirector Académico Paulo Alberto Molina Bolivar
Profesional Especializada Luisa Fernanda Acuña Beltran

CLACSO – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

Editor Responsable Emir Sader – Secretario Ejecutivo de CLACSO
Directora Académica Fernanda Saforcada

Programa Grupos de Trabajo
Coordinadora Sara Victoria Alvarado
Coordinador adjunto Pablo Vommaro
Asistentes Rodolfo Gomez, Valentina Vélez

Área de Produccion Editorial y Contenidos
Responsable editorial Lucas Sablich
Director de Arte Marcelo Giardino

Edición Cooperativa Editorial Magisterio
Diseño y diagramación Hernan Mauricio Suarez Acosta
Impresión Xpress Estudio Grafico y Digital S A

Impreso en Colombia

Contenido

Presentación	11
Capítulo 1.	
Inicio del proceso investigativo: las innovaciones pedagógicas	17
Los ciclos educativos en Bogotá ¿Nueva organización escolar? <i>IED Antonio Jose Uribe</i>	19
Senderos barayistas transformando realidades <i>IED Antonio Baraya</i>	28
Reorganización curricular por ciclos <i>IED Eduardo Umaña Mendoza</i>	36
La recreación, una oportunidad para la escuela, la universidad y la vida <i>IED Colegio Gustavo Restrepo</i>	44
Gestión escolar para la atención de niñas, niños y jóvenes con necesidades educativas transitorias <i>IED Manuel Cepeda Vargas</i>	50
La narrativa como medio para vincular las familias a la escuela <i>Colegio Ofelia Uribe de Acosta</i>	56
Una historia de vida, debida <i>IED Republica de China</i>	63
Herramientas científico-tecnológicas para acercar a niños, niñas y jóvenes al desarrollo del pensamiento científico <i>IED Republica de Colombia</i>	69
Mi colegio en la nube <i>IED Rodolfo Llinas</i>	76

Desarrollos de una concepción teórico metodológica para favorecer la organización escolar de la educación en Bogotá <i>IED Simon Bolívar</i>	86
Ires y Venires en la convivencia escolar <i>Colegio Simon Rodríguez, sede B</i>	92
El muro de la expresión y la convivencia <i>IED Virginia Gutiérrez de Pineda</i>	100
Capítulo 2. Tránsitos teóricos y metodológicos: transposiciones y pensamiento crítico	109
Organización y gestión escolar modos de subjetivación contemporáneos y nuevas lógicas colectivas	111
La gestión escolar entre el superhombre hiperadaptado y la subjetividad planetaria	125
Capítulo 3. Conclusiones: subjetivaciones y movilizaciones comprendidas en las innovaciones pedagógicas	139
Conclusiones y reconstrucción del proceso investigativo	141

Creemos que las condiciones están dadas como nunca para el cambio social, y que la educación será su órgano maestro. Una educación, desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma

Gabriel García Márquez
Informe de la Misión de Sabios 1996

Maestros y maestras que colaboraron en este texto con sus experiencias de innovación pedagógica

Ivan Alexis Pulido M

IED Antonio Jose Uribe
Los ciclos educativos en Bogotá
¿Nueva organización escolar?

Cristina Becerra Chavez Ángela Prieto Acuña Martha Isabel Bogotá Sonia Teresa Sarmiento

IED Antonio Baraya
Senderos barayistas
transformando realidades

William Alberto Tupaz Ruth Aracely Sarmiento Pedro Erisson Pinzon Juan Sebastián Diago Diana Catalina Tellez Víctor Ángel Sastoque Douglas Giovany Rodriguez

IED Eduardo Umaña Mendoza
Reorganización curricular por ciclos en
la IED Eduardo Umaña Mendoza un
escenario para la transformación de
las prácticas pedagógicas

Sandra Patricia Garcia

IED Gustavo Restrepo
La recreación una oportunidad para
la escuela, la universidad y la vida

Cesar Augusto Mayorga Diana Patricia Abril

IED Manuel Cepeda Vargas
Gestión escolar para la atención de niñas,
niños y jóvenes con necesidades educativas
transitorias

Maria Patricia Siabato Mónica Sanchez Calderon

IED Ofelia Uribe de Acosta
La narrativa como medio para vincular
a las familias a la escuela

Pablo Enrique Robayo Francisco Gomez

IED Republica de China
Una historia de vida debida

Carmen Piedad Peña V Dora Ocampo R

IED Republica de Colombia
Herramientas científico-tecnológicas para
acercar a niños, niñas y jóvenes al desarrollo
del pensamiento científico

Cediel Romero

Rocio del Carmen Guaca

IED Rodolfo Llinas
Mi colegio en la nube

Lucy Esperanza Martinez Joan Sebastian Gonzalez

IED Simon Bolivar
Desarrollos de una concepción
teórica metodológica para favorecer
la organización escolar de la
educación en Bogotá

James Frank Becerra M Ana Celina Ceron R Nydia Aurora Velez

IED Simon Rodriguez
Ires y Venires en la convivencia escolar

Gladys Chacón C Sonia Pilar Cordero M Vicente Ruiz S

IED Virginia Gutierrez de
Pineda
El muro de la expresión y la convivencia

Equipo investigador

Claudia Luz Piedrahita Echandia

Investigadora Principal
Estudios Postdoctorales en Estudios
Sociales, Niñez y Juventud, Doctora en
Estudios Sociales Niñez y Juventud

Jairo Gomez Esteban

Coinvestigador
Doctor en Educación

Francisco Ramos Cuncanchun

Coinvestigador
Doctor en Ciencias Pedagógicas

Luisa Fernanda Acuña

Supervisora
Maestría en Estructuras
y Procesos de Aprendizaje

Ligia Tellez Camacho

Coinvestigadora
Especialista en Pedagogía

Dalba Natalia Linares

Coinvestigadora
Maestría en Investigación en
Problemas Sociales Contemporáneos

Marta Arivel Lozano

Coinvestigadora
Estudios de Maestría en
Desarrollo Educativo y Social

Deisy Astrid Melo

Coinvestigadora
Magister en Investigación
Social Interdisciplinaria



Presentación

El presente texto que se pone a consideración de la comunidad educativa recoge los resultados de una investigación realizada en Bogotá, durante los años 2013 y 2014, que tuvo como objeto sistematizar prácticas pedagógicas en gestión y organización escolar. Este proyecto hace parte de un proceso investigativo mucho más amplio que enfatiza en el reconocimiento a innovaciones en las prácticas pedagógicas, adelantado entre el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico-IDEP¹ y la Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria² de la Universidad Distrital entre los años 2010 y 2014. Durante este tiempo se han realizado cuatro fases que se pueden sintetizar de la siguiente manera:

Primera fase:

Nombre de la investigación “Subjetivaciones, identidades de género y tránsitos posgénero”. Entre los años 2008 y 2009 se inicia la acción colaborativa entre el IDEP y la MISI-UDFJC con una primera acción investigativa *adscrita* al Laboratorio de Pedagogía en el IDEP y a la línea de Subjetividades e Identidades en la MISI-UDFJC. Con esta primera fase del proyecto se buscó visibilizar prácticas pedagógicas innovadoras que permitieran la comprensión de otras formas de subjetivación que subvierten el género asignado culturalmente. Durante esta fase siempre estuvo muy claro, que aunque se abordaba el tema de género o la constitución de subjetividades que se inscriben más allá del género, el reto estaba en traspasar el territorio circunscrito exclusivamente a esta temática generizada, y en esta medida,

1 En adelante se denominara IDEP

2 En adelante se denominara MISI-UDFJC



afectar la totalidad de la institución en sus prácticas excluyentes y dicotómicas. Se trataba también de afectar la institución en sus formas de pensar cognoscitivistas y exclusivamente racionales, en sus condicionamientos morales y sus actuaciones políticas tradicionales.

El proyecto se inicia interrogando la cultura patriarcal que circula en la escuela, asociándola a los esencialismos y universalismos de género, a las actitudes de los docentes frente al conocimiento, y a sistemas de pensamiento dicotómicos que regulan las formas de pensar en la escuela. Al interrogar las exclusiones de género, era posible entender las maneras como los maestros y maestras se representan a sí mismos, como constituyen la diferencia o la exclusión en sus relaciones con los alumnos y la forma como proyectan sus existencias en la transformación de la escuela.

El referente central del proyecto convertía la exclusión y las dicotomías de género en un analizador de la escuela, en este caso, permitía visibilizar lo innovador, lo emergente, lo que hacía posible la transformación de sus prácticas. En esta época se trabajó con grupos de maestros y maestras de cinco instituciones, cada uno de ellos focalizó su proyecto en un territorio que le permitiera iniciar un camino de innovación.

IE Julio Garavito *Imaginario de género*. Las prácticas generizadas interrogaban las formas de conocer y de pensar de la escuela. La posibilidad de dialogar con la imagen era para estos maestros una posibilidad de romper con el pensar cognitivo y racional, incluyendo la pasión, el afecto, o sea, todo lo que desde el arte potencia el pensar.

IE Aulas Colombianas. El proyecto de esta institución se centró en la convivencia, la construcción de democracia y las relaciones de género, o sea, se buscó afectar la escuela desde un proyecto pedagógico, político y ético.

IE Germán Arciniegas. En esta institución se propuso una práctica denominada “carnaval de género” que convertía todo el territorio escolar en un escenario para la constitución de la diferencia y la deconstrucción de la institucionalidad asociada al campo del género en la escuela.

IE Camilo Torres. El proyecto de la institución buscaba visibilizar lo emergente en los comportamientos de género de los jóvenes y las prácticas juveniles que des-territorializaban la institución educativa.

IE Santo Ángel. Esta institución de carácter privado que también participó en este proyecto propuso una amplia acción centrada en las líneas de fuga que visibilizaban prácticas de ruptura del género en los comportamientos de las jóvenes.

Como resultado de estas experiencias se realizaron dos publicaciones conjuntas entre el IDEP y la MISI-UDFJC.

Piedrahita, C. y Acuña, L. (2008) *Investigando la equidad de género en la escuela*. Bogotá: Magisterio. ISBN 978-958-20-0967-0.

Piedrahita, C. (2011) *Consideraciones sobre una pedagogía post-género: memorias de maestros y maestras*. Bogotá: Antropos. ISBN 987-589-8592-19-0.

Segunda fase:

Nombre de la investigación: “Sistematización de experiencias innovadoras”. Más adelante, entre los años 2010-2011, se abordó esta segunda fase de investigación que permitiría marcar convergencias entre el trabajo investigativo anterior y la ampliación de la propuesta a treinta (30) instituciones educativas de Bogotá. Durante este periodo se empieza a configurar el concepto de *investigación crítica en innovaciones pedagógicas* a partir de un diálogo con *enfoques epistemológicos de la diferencia*³.

En esta nueva fase del proyecto también se amplió el equipo a doce (12) auxiliares de investigación para responder a un trabajo de sistematización, seguimiento y acompañamiento en el aula que fue central en este momento de la investigación. El campo de problematización se extendió más allá de la categoría de género, haciendo transitar el proceso investigativo hacia un territorio de emergencias mucho más espacioso y complejo. No solo se le apuntaba a la deconstrucción del género, sino a la visibilización de todo lo emergente, o sea, todo lo que hacía innovación en la escuela.

De esta fase se pueden resaltar dos productos que fueron fundamentales en el trabajo subsiguiente de investigación: a) Se le dio consistencia y densidad teórica a los conceptos de *innovación y diferencia*, y además, se logró otorgarle un sentido pedagógico a la sistematización. Estas elaboraciones teóricas fueron publicadas en uno de los cuatro textos que surgieron como producto de esta experiencia y que se reseñan más adelante⁴. b) Se logró complejizar el campo de innovación pedagógica presentando cuatro campos emergentes en los cuales confluyeron los intereses investigativos del IDEP, la MISI-UDFJC y las instituciones educativas que participaron de la experiencia.

Los resultados de esta segunda fase de la investigación se recogieron en los siguientes textos:

Acuña, L., Gómez, J., Martínez, M., Piedrahita, C., y Rincón, C. (2011) *Sistematización de experiencias: Innovaciones y subjetivaciones*. Bogotá: Antropos. ISBN 978958859227-5.

López, A., Redondo, M. y otros (2011) *Sistematización de experiencias: Currículo e interdisciplinariedad*. Bogotá: Antropos. ISBN 978958859225-1.

3. Estos conceptos sobre investigación crítica, pensamiento crítico y enfoques de la diferencia se desarrollan en varios apartes de este texto.

4. En este texto también se recogen los conceptos de innovación y diferencia en su perspectiva epistemológica y metodológica.



Gari, G , Jara, P, Pinto, A y otros (2011) *Sistematización de experiencias Convivencia, ciudadanías y género* Bogotá Antropos ISBN 978958859226-8

Niño, M , Briceño, L y otros (2011) *Sistematización de experiencias Comunicación y lenguaje en la escuela* Bogotá Antropos ISBN 978958859224-4

Tercera fase:

Nombre de la investigación: “Agenciamientos colectivos y gubernamentalidad”

La tercera fase del trabajo de investigación, realizado durante el año 2012, se centró en la comprensión de prácticas pedagógicas innovadoras en referencia a la gestión y la organización escolar. Después del trabajo anterior que había extendido la propuesta a un número mayor y representativo de instituciones educativas era necesario darle sostenimiento a la propuesta de innovación, a través de una acción formativa y de aula que permitiera extender a nuevas instituciones los hallazgos investigativos, pero, en este caso, focalizándose en la constitución de colectividades políticas que permitiera un acercamiento más preciso a las subjetivaciones políticas. Esta fase investigativa se apoyó en un trabajo formativo estructurado como un diplomado y dirigido a cuarenta (40) docentes, en esta labor docente se planteó como objetivo primordial la resemantización y resignificación de la gestión como agenciamiento, de la organización como formas de gobierno, además de la reflexión sobre la transformación de prácticas pedagógicas articuladas a nuevas formas de subjetivación, agenciamientos colectivos y gubernamentalidad.

En esta fase investigativa se avanzó a través de cuatro estrategias: a) Trabajo de seguimiento y apoyo a la experiencia de innovación en la institución educativa y en el aula. Se buscó con esta estrategia, la sustentabilidad de la innovación pedagógica a través de la visibilización de su sentido político y la organización de colectivos comprometidos con la propuesta de transformación y cambio. b) Desarrollo de un diplomado que se convirtió en espacio de deliberación permanente sobre enfoques de la diferencia, metodologías alternativas y planos de existencia. Esta estrategia formativa fue de gran importancia para el fortalecimiento conceptual de los colectivos de docentes y para el apoyo metodológico a las experiencias innovadoras propuestas por las instituciones educativas. c) Elaboración de cartografías que configuraron mapas existenciales referidos a los procesos de subjetivación política de los docentes en el marco de sus prácticas pedagógicas. La cartografía se contextualizó como propuesta metodológica que permite realizar un cruce entre lo conceptual y vivencial a través de tres acciones: interrogar los signos que surgen de los afectos, fortalecer los conceptos que constituyen el pensar desde la diferencia y trabajar con la vivencia que se abre a la potencia. d) Conformación en cada institución educativa de un equipo de trabajo encargado de soportar la propuesta innovadora, darle sostenibilidad y establecer conexiones con otras propuestas de su misma institución o de otras instituciones educativas de Bogotá.



Cuarta fase:

Nombre de la investigación: “Subjetivaciones políticas o formas otras de gestión y organización escolar” Esta fase se desarrolló durante el año 2013 y tuvo como objetivo la reflexión sobre las fuerzas y los movimientos que configuran experiencias innovadoras constitutivas de un pensamiento pedagógico emergente, a través del descubrimiento de trayectorias de poder, resistencias, y agenciamientos colectivos que constituyen las formas otras de la gestión y la organización escolar. Para alcanzar este objetivo se propuso visibilizar prácticas innovadoras a través de un trabajo de acompañamiento pedagógico que tuvo su centro en el despliegue y reconfiguración de formas de gestión y organización que dan cuerpo a los agenciamientos y las subjetivaciones políticas. El objetivo concreto y práctico de esta nueva fase investigativa fue, entonces, constituir en cada institución educativa un equipo de trabajo soportado en la reflexión y el pensar crítico, de tal manera que al concluir el proceso investigativo, se pudiera presentar desde cada institución una propuesta innovadora en el campo de la gestión y la organización.

El trabajo investigativo estuvo orientado a visibilizar los impactos de las innovaciones pedagógicas en el campo de la organización y la gestión, a través de un análisis sobre la forma como estas propuestas contribuyen a la constitución de existencias políticas agenciadas y de colectividades emergentes que transforman las formas de abordar la política y de vivir lo político y lo micropolítico. En este orden de ideas, no se trató de analizar y sistematizar experiencias asociadas directamente a la organización escolar, sino, precisamente, reflejar la manera como cualquier innovación pedagógica –sea en el campo de los saberes específicos, de la reorganización por ciclos, del gobierno escolar, del trabajo con la comunidad, entre otros– contribuye a la emergencia de nuevas formas de pensar políticamente la escuela.

Al finalizar esta cuarta fase de la investigación, que es precisamente la que se recoge en este texto, se presentaron en febrero de 2014 doce propuestas alternativas de innovación en gestión y organización escolar, resaltándose en ellas las transformaciones institucionales, los modos de subjetivación o constitución de otras formas de existencia y la organización de colectividades que configuran otras maneras de abordar lo político. El análisis de estas innovaciones refleja la manera autónoma y espontánea como estos colectivos pedagógicos están transformando políticamente los procesos organizativos y las subjetividades de la escuela.

Finalmente es importante referirse a la sostenibilidad y la proyección social de este proceso de investigación iniciado en el año 2008 y que ha permitido focalizar de manera cada vez más clara la articulación entre prácticas innovadoras de organización y gestión, con nuevas formas de movilización y de existencia política. Por lo anterior y para consolidar este proyecto, se hace necesario durante este año 2014, pasar a una fase de sostenibilidad y visibilidad que le imprima fuerza política a la propuesta, además de lograr posicionamientos distritales, nacionales e internacio-



nales. Es necesario convertirlo en acontecimiento de alto impacto que enganche otras fuerzas de resistencia, y además, entrar en diálogo con la institucionalidad representada en los directivos docentes. Es oportuno explorar en esta población los focos de resistencia que existen y su voluntad política, porque son ellos, en última instancia, los que pueden imprimirle mayor sostenibilidad al proyecto en cada institución y a nivel distrital.

La sostenibilidad de este proyecto, que se estaría retomando en una quinta fase, se concibe más allá de la connotación económica dada a este concepto por los planificadores sociales. La sostenibilidad se comprende como visibilidad y extensión, o sea, como la disponibilidad a los cambios y la posibilidad de interconexiones, contaminaciones y afecciones. Se trata de sostener una propuesta, no en un sentido instrumental generalizador, sino desde los cuerpos, los deseos, las subjetividades. Más que masificar un proyecto, se trata de generarle las mayores conexiones posibles, y al mismo tiempo, anclarlo a cada persona y cada singularidad.

Por esta razón, la estrategia a seguir en cuanto a procedimiento de la investigación, debe ser cuidadosamente pensada en un nivel latitudinal y longitudinal. Lo latitudinal se centra en lo persistente, o sea, impulsar cambios en cada docente y colectivo de docentes que evidencien prácticas organizativas y de gestión, mutantes y emergentes. Este nivel de sostenibilidad se ha venido abordando, pero ahora es necesario profundizar en él a través de la formación docente y la indagación en procesos de subjetivación, en sus potencias y sus devenires singulares. La pregunta que surge en esta perspectiva latitudinal es: ¿Cómo acompañar a los docentes en procesos formativos e investigativos que los sitúen en el límite de su productividad y su potencia?

Por su parte, lo longitudinal se abordará a partir de la extensión que se le debe dar a la propuesta para que le proporcione alcance, no solo a experiencias aisladas de maestros o de algunos colectivos de maestros, sino que impacte las instituciones totales y el sistema educativo distrital. Aquí se ubicaría el trabajo con directivos docentes que debe garantizar la sostenibilidad en cuanto a extensión de la propuesta a las instituciones totales y la discusión interinstitucional.

También en este aspecto de sostenibilidad longitudinal es importante empezar a generar redes nacionales e internacionales que interactúen con estas experiencias pedagógicas innovadoras y que permitan la ampliación y el enriquecimiento de la propuesta a través de experiencias vividas en geografías y contextos latinoamericanos y del Caribe. La pregunta que surge en este nivel de la sostenibilidad, es: ¿hasta dónde se puede llegar con esta propuesta sin masificarla, o sea, sin que se vuelva irrelevante? Con este concepto de lo irrelevante se quiere señalar una tendencia restrictiva que pueden tener las propuestas que se extienden longitudinalmente: surgen en principio con fuerza innovadora, pero con el paso del tiempo son absorbidas por las fuerzas tradicionales que le quitan todo su poder mutante y diferente.



CAPÍTULO 1

Inicio del proceso investigativo: las innovaciones pedagógicas

“Creaciones y resistencias
de maestras y maestros”





Presentación del proyecto

Los ciclos educativos en Bogotá: ¿Nueva organización escolar?

IED Antonio José Uribe

En este análisis es importante establecer que esta experiencia no es estrictamente una práctica innovadora, sino un análisis crítico del proceso de implementación y capacitación de la política educativa sobre reorganización curricular por ciclos. Sin embargo, dada la importancia que tiene actualmente esta política educativa enmarcada en el plan sectorial 2008-2012 de la Secretaría de Educación de Bogotá, se aceptó desde un inicio la participación del docente investigador, estableciendo que esta sería una primera fase de exposición crítica de la política de ciclos y que puede dar lugar a la implementación de acciones innovadoras.

Es importante establecer que una experiencia innovadora debe cumplir con unos criterios mínimos que evidentemente no se encuentran en esta exposición, ya que el sentido de la realización de este trabajo no era innovar, sino comentar críticamente procesos vividos por algunas instituciones educativas en la implementación de una política gubernamental. Entre las mínimas condiciones que estructuran una innovación educativa se pueden nombrar cuatro: a) Creación de grupos de trabajo o de apoyo y colaboración entre los profesores; b) Localización de la experiencia en un contexto educativo particular; c) Presentación de mecanismos y procesos intencionales –tácticas y estrategias– que se espera introduzcan cambios en los problemas de la escuela; d) Conformación de comunidades de aprendizaje comprometidas que le apuestan a la autogestión.

En este orden de ideas el docente investigador inicia su análisis con una contextualización de la política de ciclos en el marco de la Ley General de Educación de 1994 y en el Plan Sectorial de la SED 2008-2012. De este análisis de condiciones normativas se concluye sobre dos aspectos: a) Aunque hay compromiso de la administración distrital con la propuesta, no existe un apoyo conceptual suficiente para la implementación de ella; b) No se ve la necesidad de reglamentar desde instancias estatales la transformación curricular y el mejoramiento pedagógico. Las transformaciones no hacen parte de las reglamentaciones, sino de las voluntades de los actores.

Luego de estas reflexiones aborda los aspectos centrales de la propuesta a través del análisis crítico de cinco factores: a) La obligatoriedad de conformar equipos pedagógicos que funcionen como colectivos fuertes en la implementación de esta política; b) La propuesta de ciclos le da alcance a la autonomía organizativa que se plantea en los decretos reglamentarios sobre educación en Colombia; c) Por ser una propuesta alternativa a la educación tradicional, es necesario que se apoye en enfoques críticos, pertinentes y localizados que den cuenta de lo emergente o lo que realmente está sucediendo en la escuela de hoy; d) Es imperativa la participación de un maestro con un manejo conceptual y metodológico solvente que lo ubique en el nivel de los nuevos retos educativos.

Finalmente, y como conclusión a esta exposición de razones críticas, el docente establece la necesidad de implementar condiciones que le den sostenibilidad a la propuesta: a) Transformación de las prácticas evaluativas; b) Definición del alcance de la propuesta de ciclos, de cara a las transformaciones y mutaciones de la totalidad de la institución educativa o de los simples ajustes a un modelo curricular; c) Articulación de la propuesta de ciclos con instancias organizativas de la escuela, tales como el gobierno escolar y los consejos académicos.





Los ciclos educativos en Bogotá: ¿Nueva organización escolar?

IED Antonio José Uribe

Iván Alexis Pulido M

Antecedentes

Los ciclos educativos desde la Secretaría de Educación Distrital

En el plan sectorial de educación del periodo 2004 - 2008 se hizo alusión a una propuesta de transformación curricular basada en ciclos, desde los ciclos escolares, como está expuesto en el documento "El Desafío de la calidad 2004 - 2008", páginas 36 a 40, editado por la Secretaría de Educación Distrital. Luego en el "Plan Sectorial de Educación 2008 - 2012" se enfatiza por una propuesta de reorganización curricular por ciclos (RCC), por medio de diferentes estrategias, tanto a nivel central, como de orientación a los colegios con entidades y funcionarios encargados de realizar apoyo y seguimiento a los procesos requeridos para este fin, como son los equipos de calidad, y como complemento a una política educativa de mejoramiento en la calidad de la educación a nivel distrital, se plantearon otras estrategias como las herramientas para la vida y ambientes de aprendizaje con infraestructura adecuada y condiciones dignas de enseñanza aprendizaje. Sobre el proceso de implementación de los ciclos para asumir una visión compleja y sistémica del PEI y del papel de la escuela, la Secretaría de Educación Distrital propone una ruta metodológica que permite materializar desde la autonomía institucional, la reorganización de la enseñanza por ciclos¹ (Cf. Ruta para la implementación de los ciclos educativos SED).

1 Equipo de calidad, localidad de Tunjuelito. Documentos de apoyo a la implementación de RCC, Cd

A manera de posibles razonamientos

Desde la Secretaría de Educación Distrital, es una propuesta pedagógica nueva que está basada en el desarrollo humano, que busca el mejoramiento en la calidad de la educación, y que según los planteamientos establecidos en los diferentes documentos se consolida con un trabajo curricular de "Base Común de Aprendizajes Esenciales" (BCAE) y el desarrollo de unas herramientas para la vida, apoyados en unos ambientes de aprendizaje que generen mejores resultados académicos de acuerdo con estándares internacionales. Esto podría convertirse en una oportunidad para este aspecto, si se sigue con un trabajo de rigurosidad conceptual del cual adoleció durante todo el proceso de implementación y formulación de la propuesta. Se debió abordar desde los referentes pedagógicos más amplios posibles y especialmente tener en cuenta propuestas como las de la pedagogía crítica de Paulo Freire y otros autores que buscan la reflexión pedagógica en entornos sociales.

Se requiere igualmente abordar con mayor claridad la conformación de equipos de trabajo pedagógico en diferentes niveles educativos, y así establecer una comunidad educativa pedagógica con toda la riqueza conceptual suficiente para consolidar esta propuesta novedosa y necesaria, de tal manera que permita lograr transformaciones pedagógicas necesarias desde hace muchos años.

Superar la necesidad de capacitación en un tema pedagógico, debería ser una postura desde la pedagogía como visión transformadora, necesaria para abordar los nuevos tiempos educativos, pensando siempre en el beneficio educativo de una comunidad que demanda nuevas ideas para superar el tecnicismo o formación de mano de obra barata para su explotación máxima posible.

Como una conclusión, no tajante sino en construcción, por no querer asumir posiciones definitivas dentro de un debate que se espera lograr sobre el conocimiento que se tiene por parte de los docentes en el distrito sobre ciclos educativos, podemos mencionar que existen debilidades concretas que se pueden evidenciar, como son la baja conceptualización de una propuesta pedagógica que es nueva para la mayoría de docentes y comunidad educativa en general, el compromiso de la nueva administración para seguir con la propuesta, el fortalecimiento de equipos de trabajo pedagógico y, desafortunadamente, la implementación de una norma o directriz proveniente del Ministerio de Educación Nacional, que valide de manera legal esta propuesta pedagógica, aunque reitero, no debería ser así, porque no debería ser necesario que por reglamentación o expedición de una norma se pueda dar una transformación curricular o la implementación de una propuesta pedagógica nueva. Sería como pedir que por norma o ley se logaran los cambios sociales que se requieren para tener una sociedad más justa y equitativa.



Apuesta innovadora Propuesta pedagógica bajo la posibilidad de ciclos

Desde los componentes curricular y pedagógico de la evaluación de los aprendizajes y de la gestión organizacional y administrativa, se desarrolla una propuesta en la cual los ciclos educativos permitirán desarrollar una metodología de trabajo pedagógico en equipo, porque debe involucrar a los docentes que tienen relación con el proceso enseñanza aprendizaje de un grupo o nivel de estudiantes con características similares en su desarrollo cognitivo, afectivo y social

Las normas educativas, leyes o decretos reglamentarios de la educación colombiana organizan el proceso educativo en niveles, áreas y grados, por tratarse de una modalidad educativa organizada con base en el conocimiento, y da a las instituciones educativas autonomía organizativa en determinados elementos académicos. Por eso la inquietud sobre los ciclos a nivel legal tiene que ver más con la parte de dicha autonomía, donde los ciclos permiten un proceso de organización de equipos pedagógicos para asumir el proceso de enseñanza aprendizaje de otra manera. Esta es la esencia de la propuesta por ciclos para su implementación en los colegios, luego no se requiere que por mandato de la ley se establezca el trabajo en equipo pedagógico, ello debería ser parte del quehacer docente y de la forma de abordar el proceso de enseñanza aprendizaje

Los ciclos son una propuesta pedagógica que busca generar planteamientos innovadores diferentes de la educación tradicional, fundamentada en el conocimiento y la transmisión de saberes, propios de una ciencia específica. Los ciclos pueden ser una nueva forma de asumir el proceso de enseñanza aprendizaje de manera más integral y dinámica, buscando el desarrollo en todas las dimensiones del ser humano, y que genere un proyecto de vida académico y socio-productivo en los estudiantes y las familias mismas, teniendo en cuenta el desarrollo histórico y cultural de la comunidad educativa que se busca impactar. Se deben manejar otros elementos de pedagogía contemporánea o de corrientes pedagógicas que superen los esquemas tradicionales, debe mejorarse el discurso pedagógico de manera concreta, buscando formar ambientes de aprendizaje más interactivos o donde todos los elementos de la comunidad educativa tengan mayor interacción entre sí

A pesar del eclecticismo reinante entre los docentes, cuando no se asume de manera concreta un enfoque pedagógico específico, sino que se toma un poco de cada modelo pedagógico, se debe buscar asumir una docencia más comprometida con los procesos de aprendizaje donde el contexto tiene una influencia determinante en todos los aspectos de formación, desde lo curricular, lo evaluativo y la gestión escolar, basada en principios de calidad humana y social acorde con las comunidades de hoy en día

En los colegios distritales se debe continuar con los proyectos de ciclos, pero se deben fortalecer los equipos pedagógicos y los proyectos de ciclos buscando in-

volucrar más a los estudiantes y padres y/o acudientes, de tal manera que la propuesta pedagógica de ciclos haga parte de la vida académica y formativa de toda la comunidad

Es imprescindible generar más espacios de reflexión pedagógica en todos los aspectos curriculares como la planeación, la evaluación y la ejecución de propósitos o metas a corto, mediano y largo plazo dentro de la labor educativa, buscando siempre el mejoramiento continuo y en virtud de una verdadera educación de calidad humana y comprometida con el bienestar de los educandos y la construcción de una mejor sociedad

Con un mayor compromiso y dedicación constante por la búsqueda de alternativas educativas que permitan resolver las dificultades que se presentan a lo largo de la labor educativa en pro de una formación que le permita a los estudiantes tener los elementos para enfrentar esas mismas dificultades en su vida, se podría hacer un aporte significativo a la educación en los tiempos de hoy con tantos distractores y elementos de malas condiciones y con intereses de explotación por parte de quienes manipulan a la población en beneficio de unos intereses personales que buscan, ya sea la continuación de un estatus tradicional, o la permanencia en el poder de tradiciones o familias tradicionales de manera perpetua

Con un apoyo pedagógico fundamentado en una concepción diferente a la tradicional, demostrado con verdadera claridad, se puede llevar a cabo una propuesta como la de ciclos, pero para ello se requiere un mayor manejo conceptual acorde con la práctica pedagógica, a pesar del enfoque ecléctico de la mayoría de los docentes. Se pueden tener en cuenta los elementos de corrientes constructivistas sociales, la pedagogía crítico social y los modelos participativos, siempre y cuando se lleve a cabo de manera consciente, clara y consecuente con la teoría y la práctica. Para esto se requiere que todos los docentes cambien o replacen sus prácticas metodológicas pasivas y conductuales por el diseño, la realización y el seguimiento de actividades prácticas de los estudiantes, que permitan la construcción y aplicación de conceptos, y el trabajo colaborativo y autónomo de los estudiantes, aunque no se tenga el apoyo de las familias o del contexto social y cultural de los estudiantes, se debe asumir en el contexto escolar esta tarea titánica de lograr mejores resultados en los estudiantes con el fin de que vayan proyectando su vida social de otra manera, más comprometida con su proyecto de vida a pesar de las dificultades que tengan a nivel personal o en el entorno que los rodea

Existen colegios en donde la organización curricular por ciclos, RCC, está funcionando de manera básica y en algunos casos es una forma de organización académica como sucede en el Colegio Manuela Beltrán, donde existe una estructura bien definida y está relacionada con la articulación del SENA. Aunque no se trata de mostrar el desarrollo de proyectos, como es el caso del libro editado por la Secretaría de Educación Distrital bajo el título *Senda de los ciclos en la educación de Bogotá*, en el cual se pueden apreciar experiencias de proyectos, pero no de-



sarrolla un nivel de conceptualización sobre los ciclos de manera concreta, más se trata de mostrar trabajos o desarrollo de proyectos pedagógicos en la mayoría de zonas a que hace referencia ²

Se ha logrado información sobre otros colegios donde se tienen elementos de ciclos, se podría buscar que con las experiencias que estén en desarrollo y otras por evidenciar o encontrar, se realice un estudio sobre el desarrollo de la propuesta de ciclos, revisando si tienen en cuenta los diferentes elementos educativos desde los niveles académicos, curricular, gestión administrativa, interacción entre las partes del proceso educativo como estudiantes y docentes, y qué enfoques o modelos pedagógicos desarrollan de acuerdo con una pedagogía contemporánea o que responda a las necesidades educativas actuales, que tenga en cuenta el contexto educativo de hoy

Es importante analizar también otros aspectos educativos con mayor rigurosidad como son los procesos evaluativos y la participación en espacios del gobierno escolar (consejos académicos y líderes de ciclos o reuniones de ciclos), como parte de la asignación académica en cada colegio. Estos aspectos inciden en la sostenibilidad que se busca dentro de la propuesta de ciclos educativos, convirtiéndose en parte de la cotidianidad escolar, logrando además su anclaje definitivo en las instituciones educativas. A manera de ejemplo, el tema de la evaluación de aprendizajes tampoco se ha superado totalmente, pues todavía persisten prácticas evaluativas pensadas bajo el poder de la nota o, ¿por qué se volvió a la evaluación cuantitativa luego de haber dado un paso a la evaluación cualitativa?, ¿se retrocede a la evaluación cuantitativa? Una limitante fuerte en el fortalecimiento de la propuesta de ciclos educativos, precisamente, es lograr superar los esquemas de prácticas evaluativas tradicionales y los informes académicos que los mismos padres de familia o acudientes solicitan se les entreguen para saber cómo van los educandos, pues en la mayoría de casos a ellos solo les importa que pasen el año escolar, evidentemente hay fuertes fallas dentro del contexto familiar que afectan los procesos pedagógicos

Se espera que este documento genere más interrogantes o inquietudes de las que logró resolver o exponer, se continúe el debate o se hagan aportes concretos por parte de otros autores y docentes investigadores, o se generen investigaciones considerables sobre este tema y su desarrollo a nivel distrital. También podría proyectarse a nivel nacional, siempre y cuando se geste una comunidad o cultura pedagógica que asuma los ciclos educativos como parte de su interés constante por abordar temas educativos de transcendencia



2 *Senda de los ciclos en Bogotá* 2011. Secretaría de Educación Distrital

Constitución de subjetividades

Han venido surgiendo propuestas pedagógicas o posturas conceptuales educativas que pretenden ser fuente de reflexión pedagógica, como por ejemplo toda la vertiente de pedagogías críticas originadas con el pedagogo Paulo Freire y otras posturas como agenciamientos o análisis de culturas juveniles y hasta investigaciones profundas como el proyecto Atlántida de Colciencias y un sinnúmero de análisis e interpretaciones a las realidades dadas en la actualidad, pero de todas maneras el paradigma tradicional o conductual sigue siendo el principal factor u obstáculo reinante en la mayoría de instituciones y docentes de hoy, aunque nos rasguemos las vestiduras en diferentes espacios de formación, seminarios y congresos promovidos por las diferentes instancias desde institutos o entidades oficiales y privadas

La subjetividad reinante en la pedagogía debido a que la realidad es otra y buscamos una luz en el camino, no se superará mientras no se rompa definitivamente con el paradigma tradicional conductual y se continúe en una pugna constante entre quienes dicen poseer una verdad sobre educación y las políticas educativas desde las instancias internacionales, regionales o locales. Estas posturas, de tener la razón, y la realidad que va por otro lado, no permiten superar en definitiva una problemática educativa que afecta la vida de una sociedad cambiante a medida que la tecnología avanza a pasos agigantados, mientras tanto, la educación oficial se retrasa cada vez más

Conclusiones

Como se mencionó al inicio del documento, los ciclos educativos requieren mayor debate y análisis de los diferentes protagonistas, participantes y agentes educativos, además de una profundización en la conceptualización del tema o propuesta, pues todos los esfuerzos o desarrollos que se intenten no tendrán resultados concretos mientras no se dé un empoderamiento fuerte por parte de quienes buscan una mejor educación en todo sentido

Toda propuesta que busca superar el paradigma tradicional debe ser apropiada o asumida fuertemente, además de convertirse en una cultura educativa, involucrando a toda la población, desde los estudiantes hasta los padres de familia y los diferentes actores de la sociedad

Como propuesta de organización escolar puede desarrollarse de forma definitiva siempre y cuando se generen o se conformen equipos de trabajo pedagógico muy fuertes en cada institución y se entienda que solo el trabajo en equipo permite desarrollar cualquier tema o propuesta educativa que busque el mejoramiento o el desarrollo educativo teniendo en cuenta las necesidades de una población

La principal conclusión a que se llega después de esta disertación es que la conformación de equipos de trabajo pedagógico puede permitir el desarrollo de cualquier propuesta, incluyendo los ciclos educativos. Está demostrado de diferentes



maneras que la organización o el trabajo mediante equipos pedagógicos puede lograr los cambios o resultados concretos que permiten una educación de calidad o un éxito educativo. Lo anterior es lo más concreto que puede darse desde cualquier postura o propuesta que se quiera desarrollar para una mejor educación.

Complementario a lo anterior también se requiere que la educación o el sistema educativo vayan a la par con el desarrollo de la sociedad, y en este sentido nos falta mucho. Es grave ver cómo la cultura de la sociedad va por un lado y la educación va por otro. Esto se evidencia en la problemática del contexto familiar, los jóvenes, sus corrientes musicales y su presentación personal. Mientras la sociedad, la cultura, los individuos y la educación vayan por caminos distintos, no se podrán superar las dificultades sociales por las que pasamos.

Bibliografía

- Correa de Molina, Cecilia (1997) *Administración Estratégica y Calidad Integral en las Instituciones Educativas*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ediciones Momo (2001) *Constitución Política de Colombia*. Edición Actualizada.
- Pulido Moreno, Iván (2012) *Diagnóstico de la implementación del proyecto de Reorganización Curricular por Ciclos*. Trabajo de grado especialización en Gerencia de Proyectos Educativos. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- FECODE (2009) *Revista Educación y cultura, Proyecto educativo y pedagógico PEPA*. Cali: Ediciones Prensa Moderna.
- Zilberstein Toruncha, José y Zilberstein Camacho, Mailin (2009) *Enseñanza y aprendizaje en una educación por ciclos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Sacristán, Gimeno y Pérez Gómez, A. I. (1997) *Comprender y transformar la enseñanza*. Editorial Morata. Sexta Edición.
- Piaget, Jean (1993) *Seis estudios de Psicología*. Medellín: Editorial Litopol.
- Lozano, Luis. Ponencia sobre Calidad en la Educación.
- Martínez M., Miguel (1996) *La Investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico*.
- Nuevas comprensiones sobre organización y gestión escolar. Agenciamientos colectivos y multitud. Claudia Luz Piedrahita Echandía.
- Perrenoud, Philippe (2010) *Los ciclos de aprendizaje, un camino para combatir el fracaso escolar*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Freire, Paulo. *La Educación como práctica de la Libertad*. Ediciones Pepe.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Internet.
- Revista Internacional Magisterio No 38. Organización escolar por ciclos. Abril-Mayo 2009. Reorganización curricular por ciclos. Referentes conceptuales y metodológicos. Secretaría de Educación Distrital. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Secretaría de Educación Distrital. Cartilla Incentivos para una Educación de calidad.



- Secretaría de Educación Distrital. Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Ediciones Lagos & Lagos, Bogotá-Colombia. 2007.
- Secretaría de Educación Distrital. Plan Sectorial de Educación 2004-2008.
- Secretaría de Educación Distrital. Plan Sectorial de Educación 2008-2012.
- Senda de los Ciclos en la educación de Bogotá. Experiencia de la reorganización curricular por ciclos. Secretaría de Educación Distrital. Diciembre 2011.
- Manfred Max-Neef, Antonio Elizalde, Martín Hopenhayn. Desarrollo a Escala Humana. Versión Digital.
- Pedagogía de Paulo Freire. Consulta internet. <http://educacion idoneos.com/index.php/124370>. Septiembre de 2012.
- Universidad Nacional de Colombia. Instituto de Investigación en Educación, Facultad de Ciencias Humanas. Informe final proyecto demandas y necesidades de aprendizaje desde los niños, niñas y jóvenes de Bogotá. Marzo de 2008.





Presentación del proyecto
**Senderos barayistas
transformando realidades**
IED Antonio Baraya

Esta experiencia innovadora surge de un juicioso análisis del contexto institucional caracterizado por el aislamiento y la desarticulación de procesos, los problemas de convivencia, el deterioro de las relaciones interpersonales y la imposibilidad de construir comunidad. Como una forma de hacer resistencia a estas condiciones, algunos docentes, liderados por la rectora de la institución, abordan una estrategia compleja y envolvente que no se reduce a remediar situaciones puntuales y causales, sino a transformar la totalidad del contexto educativo actuando desde diferentes ángulos y situaciones problemáticas entrelazadas.

La innovación la presentan entonces como un “despertar de la comunidad”, en tanto que como colectivo, abordan un trabajo por proyectos que actúa en varias direcciones produciendo fuerzas mutantes que hacen resistencia activa a las condiciones organizativas tradicionales y sedimentadas de la institución. Desde esta acción política orientan una estrategia de organización centrada en la constitución de agenciamientos colectivos y en la participación.

En la presentación de antecedentes muestran la importancia que tuvo en las movilizaciones pedagógicas, la propuesta de trabajo por proyectos y ciclos impulsada desde la Secretaría de Educación de Bogotá. Aunque reconocen las dificultades que ha tenido esta iniciativa oficial, recuperan la posibilidad que tuvieron de articular esta política educativa a un trabajo de resistencia y creación de nuevas condiciones instituyentes y fluidas que desdibujan la institucionalidad estructural. Algunos de los trabajos por proyectos que hacen parte de esta estrategia general de innovación, enmarcada en un trabajo por ciclos, son: formación de líderes, talleres de lecto-escritura, pedagogías para la convivencia, proyección hacia la comunidad, conservación del medio ambiente y sensibilización hacia los recursos naturales.

La riqueza de esta propuesta se representa en la constitución de una escuela que rompe con el estatismo, para constituirse en un campo de fuerzas dinámico que encadena procesos pedagógicos disímiles, los cuales actúan como resistencias y movilizaciones políticas que implican también transformaciones en las subjetividades. Son precisamente estas prácticas innovadoras las que se han encargado de crear lazos de solidaridad y otras formas de existencia en esta institución educativa que le está apuntando de manera seria y sostenida a “un trabajo en equipo y a la construcción de ambientes de aprendizaje interdisciplinarios, transversalizados por un énfasis ambiental”. O sea, como lo plantean en su informe investigativo, “a la posibilidad de construir prácticas flexibles y moleculares que desdibujen las prácticas segmentarizadas y molares que marcan rígidamente poderes y territorios”.



Senderos barayistas transformando realidades

IED Antonio Baraya
Cristina Becerra Chávez
Ángela Prieto Acuña
Martha Isabel Bogotá
Sonia Teresa Sarmiento

Solo el trabajo en colectivo posibilita la materialización de la escuela
Autoras

Ubicación de la institución educativa

La Institución Educativa Distrital Antonio Baraya está localizada al suroriente de la ciudad de Bogotá, en la U PZ 39, Quiroga, barrio Olaya de la localidad 18, Rafael Uribe Uribe. Es un colegio de carácter oficial adscrito a la Secretaría de Educación de Bogotá. Atiende estudiantes de los estratos 1, 2 y 3 en dos jornadas: mañana y tarde. La mayoría de los estudiantes proceden de las localidades de Ciudad Bolívar, Soacha y Bosa, y un gran número de ellos son parte de la población de desplazados que llegan día a día a la capital del país.

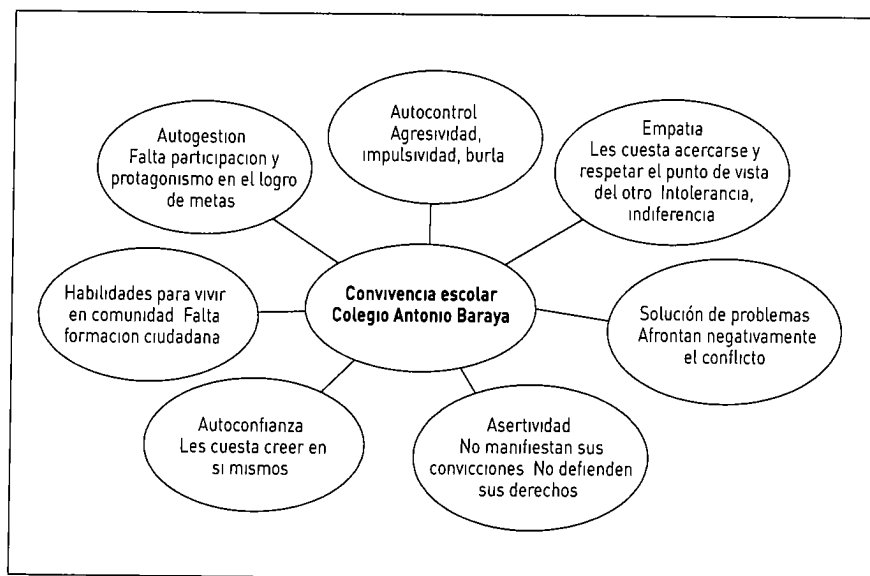
Antecedentes. Origen de un sueño

Hace tres años en el Colegio Antonio Baraya existía un currículo por jornada, y en general las actividades pedagógicas hacían ver tres colegios: uno en cada jornada y sede. Se realizaba un trabajo de aula que era desconocido por la institución, sin trascender más allá de las cuatro paredes del salón de clase, situación que hacía visible la insularidad y la pérdida de oportunidades para enriquecer los ambientes de aprendizaje del colegio con la experiencia valiosa que cada docente desarrollaba con los estudiantes. A esto se sumaban las inadecuadas condiciones físicas de los espacios debido a la carencia de recursos y mobiliarios necesarios para brindar



una educación de calidad, "literalmente hacer clases con sombrilla incluida, practicar deporte en una cancha donde era más importante jugar a no caer en los cráteres, que obtener la victoria y convivir en el aula con un cementerio de pupitres y/o niños sentados en el piso"

No había claridad en el horizonte institucional y los aprendizajes básicos para la convivencia social no se vivenciaban, por ello se observaban dificultades en la convivencia y deterioro de las relaciones interpersonales de los estudiantes con sus pares y con los docentes, lo cual generaba con frecuencia situaciones conflictivas. Además el sentido de comunidad y de trabajo en equipo no era significativo debido a la ausencia de liderazgo, participación, objetivos e ideales comunes que avizoraran el camino hacia la meta propuesta.



Frente a este panorama se dio un despertar. La comunidad se hizo consciente de la situación y buscó una ruta para transformar el contexto de la mano de la rectora, quien lideró los procesos. Se emprenden acciones para hacer frente a las resistencias y caminar hacia la formación integral de los estudiantes.

Experiencia innovadora. Paso a paso ideas hechas realidad



Uno para todos y todos para uno

La *insularidad* era evidente, cada docente trabajaba de acuerdo con su criterio personal, sin entender que, la escuela, representada en este caso por el colegio, es un sistema del cual se hace parte y para ello era necesario traspasar las fronteras de lo disciplinar "pensar en colectivo"

Lo esencial en un entorno escolar que desee romper con la insularidad es la acción participativa de todos sus integrantes. Señala Hargreaves (2001) que el cambio educativo requiere de procesos técnicos, esfuerzo intelectual e implica un trabajo emocional que se debe dar en todos los actores de la labor escolar.

De esta forma se fortalece el trabajo por ciclos, al asignar un equipo de docentes, un líder y un espacio de encuentro para cada ciclo. Paralelamente se avanza con la formación en torno a esta política educativa. Se procede a construir la caracterización de los estudiantes por ciclo, permitiendo el reconocimiento de las dimensiones socio-afectiva, cognitiva, psicomotriz y ético moral de los alumnos. Con este insumo se inicia la implementación del trabajo por proyectos a nivel institucional¹, para dar respuesta a las necesidades formativas evidenciadas en la caracterización y como estrategia de participación, integración y reconocimiento de las potencialidades del colectivo docente. De esta manera la comunidad educativa exterioriza la necesidad de cambio, y se impulsa en ella la labor interactiva que se expresa en una acción educativa conjunta bajo un modelo organizacional participativo.

Por último se implementa la educación media fortalecida con el propósito de brindar herramientas, alternativas y oportunidades académicas a los estudiantes, y de este modo perfilarlos hacia la educación superior.

Los alcances van más allá. Este impulso permitió la reflexión pedagógica que llevó a replantear el PEI y el *modelo pedagógico tradicional*, el cual promueve la memorización de información, el trabajo con textos y el currículo rígido. Se construye un PEI flexible, más contextualizado y dinámico, que fortalece la autonomía, el trabajo en equipo y la construcción de ambientes de aprendizaje interdisciplinarios, transversalizados por el énfasis ambiental. Dicho planteamiento ayudó a reducir las prácticas segmentarizadas.

Con el nuevo modelo pedagógico, "Aprendizaje autónomo", surge la necesidad de replantear el sistema institucional de evaluación. Se adopta una evaluación continua, integral, cualitativa y cuantitativa, la cual permite reconocer el desarrollo de las capacidades de los educandos, atribuibles al proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, y con la participación de toda la comunidad, se construye el sistema institucional de evaluación barayista, el cual ha sufrido modificaciones en la escala de valoración de acuerdo con las expectativas, tendencias y necesidades propias del momento.



1 El ciclo construye un proyecto que se desarrolla en ambas jornadas y esta orientado a fortalecer el eje institucional, que es el ambiental.

Somos parte y hacemos parte

La inequidad y la exclusión son fenómenos presentes en la escuela. Se hacen evidentes porque los niños, niñas y jóvenes carecen de oportunidades para una formación artística, deportiva, cultural y científica, como consecuencia de las normas nacionales y de la parametrización de docentes, lo cual dificulta la integración de estos saberes a la escuela. Dicha situación genera mucho tiempo libre en los estudiantes, que sumado a la falta de acompañamiento de la familia, implica optar por actividades indebidas como la delincuencia y la drogadicción.

Conscientes de esta situación y apoyados en las políticas públicas del momento, el colegio decide crear espacios donde los estudiantes tengan una opción diferente para hacer uso adecuado de su tiempo libre y puedan descubrir, desarrollar y fortalecer todas sus potencialidades. Esto se logra con la creación de la escuela sabatina denominada "Fortalecimiento de competencias mediante la lúdica en la comunidad barayista", donde los estudiantes participan en centros de interés para favorecer la dimensión socio-afectiva, cognitiva, física, cultural y recreativa. Además, para afianzar el proyecto de vida de los estudiantes de grado 10° y 11°, se implementa la educación media fortalecida en "pensamiento tecnológico para el desarrollo ambiental", mediante la formación en énfasis tecnológico y ambiental, con asistencia de diez horas en contra jornada. Con el propósito de evitar la segregación y dar oportunidades formativas y laborales a los estudiantes que no tienen posibilidad directa de ingreso a la universidad, el colegio se suma al proyecto UPZ 39, dirigido a los estudiantes del ciclo quinto, consistente en la asistencia en contra jornada a otros colegios de la localidad que cuentan con programas de formación del Sena. En el 2013 el colegio se inscribe en el programa 40x40², como una alternativa para que los escolares participen, gocen y disfruten de las prácticas deportivas, culturales, recreativas y científicas, integradas al PEI.

Se evidenciaban problemas de convivencia debido a la manifestación de las subculturas, apatía frente a lo cognitivo e indiferencia en cuanto al trato responsable y respetuoso del otro como sujeto de derechos. Todo ello se manifestaba en agresiones físicas y verbales, por lo tanto, la institución se dio a la tarea de desarrollar un proyecto para el manejo del conflicto con el fin de contribuir al fortalecimiento de la sana convivencia, la concertación y el liderazgo, también para aportar al trabajo del PRAE desde los ejes y el entorno escolar y social que fundamentan el proyecto. Así nace "Aprendamos a convivir en el respeto a la vida, la diferencia, optando por la conciliación y el manejo pacífico del conflicto".

2 El proyecto 40x40 o jornada extendida pretende que los estudiantes reciban formación de 40 horas semanales durante las 40 semanas del año para alcanzar la excelencia académica y la formación integral.

Este proyecto reconoce el papel que juega la educación en la formación de los ciudadanos, dando importancia a los derechos humanos, especialmente el respeto a la vida, la paz y los principios democráticos de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad, equidad y el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.

Dentro de las estrategias se acogió el programa para la gestión del conflicto escolar "Hermes" de la Cámara de Comercio de Bogotá, el cual busca trabajar con estudiantes de 12 a 17 años, por ser este grupo poblacional el que más enfrenta situaciones de conflictividad a nivel familiar, escolar y social. Se desarrollaron jornadas que permitieron reconocer a los estudiantes, comprenderlos y apoyar su crecimiento en el manejo de situaciones convivenciales en contexto familiar, social y escolar. Además la construcción del debido proceso hizo que el manejo convivencial fuera más eficiente y coherente con las necesidades institucionales.

Coordinación de convivencia hoy cumple con una gestión en torno al conflicto, la sana convivencia, la identidad, el respeto por las ideas del otro y el reconocimiento de la norma. La experiencia ha traído resultados positivos, pues se ha observado un cambio significativo en el comportamiento de la comunidad frente al conflicto. En conclusión, el clima institucional ha ganado.

Me cuido, te cuido y nos cuidamos

A partir del diagnóstico, la caracterización hecha en cada ciclo y lo observado en las interacciones cotidianas, se identifica *la carencia de hábitos de autocuidado y la escasa práctica de valores* como la responsabilidad, respeto, autodominio, solidaridad y honestidad. Para contrarrestar estas falencias se programa el "Lunes de reflexión", donde se promueve la interiorización de valores y actitudes con la participación de estudiantes y docentes. Además se dan espacios para direcciones de grupo, se trabaja un valor por mes desde la instancia académica, convivencial, de orientación y de dirección de grupo para promover y fortalecer la vivencia de los valores y principios institucionales. Estos procesos se complementan con las convivencias como espacio de reflexión y de encuentro grupal para reconocerse, reconocer al otro e incentivar el crecimiento personal.

Por último se establecieron las escuelas de padres como estrategia para afianzar las relaciones familiares y orientar a las familias en pautas de crianza, acompañamiento y apoyo a la formación integral de los educandos. Con ello se han transformado las pautas de crianza y hábitos de cuidado personal, cuidado del otro y autocuidado a partir de las actividades de las cuarenta horas.

¿Y lo de ciclo qué?

Aunque el proyecto tiene muchas aristas, definitivamente lo que ha movilizado académica y convivencialmente al colegio es el trabajo por proyectos desde los ciclos. En el año 2009 se direccionó como política pública. La Secretaría de Educación designó a la Universidad Monserrate como asesora del colegio en este pro-



yecto Se hicieron los primeros intentos para ubicar la impronta de cada ciclo y hacer la caracterización En el 2010 quedó establecida la impronta de cada ciclo El trabajo se centró en la caracterización de los estudiantes, según las dimensiones del desarrollo humano

Con los datos obtenidos se evidenció que los valores manejados por los estudiantes eran diferentes a los practicados por los adultos (esculcar la maleta del compañero o cogerle el celular, era solo tomarlo) Hay carencia en el desarrollo psicomotriz, y en el aspecto cognitivo se evidencian deficiencias en el sentido crítico, en el análisis y en el pensamiento lógico Socialmente solo el treinta por ciento de los estudiantes integran familias funcionales, por tanto, se presentan índices muy bajos de autoestima y de auto reconocimiento De esta manera el trabajo por ciclos se convierte en una herramienta para superar las dificultades que presentan los grupos y afianzar el trabajo por proyectos que permite el desarrollo de aprendizajes significativos en contexto Con la unión de las dos premisas, en el 2011 se organizan grupos de docentes para conformar cada ciclo, espacios de reunión de estos grupos y un docente líder de cada uno

La primera intención era la formación de colectivos de trabajo o grupos colaborativos, cuyo principal objetivo era establecer estrategias pedagógicas y metodológicas en bien de los estudiantes del ciclo En este año no hubo logros significativos En el 2012 se dio la directriz para que cada ciclo trabajara un proyecto unificado en las dos jornadas, cuya meta era alimentar el énfasis del colegio, el cual es la cultura ambiental, “formando líderes y transformando el ambiente” En junio y diciembre de este año, al hacer la socialización de los avances de los proyectos, se presentaron propuestas interesantes Los grupos empezaron a cohesionarse y a planear estrategias de mejoramiento para cada ciclo según sus necesidades En el ciclo III de la jornada de la mañana se organizaron talleres para suplir las dificultades lecto-escritoras del grupo En el ciclo III de la jornada de la tarde, los talleres iban dirigidos a mejorar la profunda problemática convivencial que presentaban

En la semana institucional de enero de 2013 y las siguientes jornadas pedagógicas, se hizo fundamentación en el tema de trabajo por proyectos y en junio a través de una matriz construida por el equipo, se logra la unificación de los proyectos por jornadas³ Cada colectivo a nivel institucional, comparte lo realizado en estos dos años, aprovecha el saber y la experiencia vivida En la socialización hecha el 28 de noviembre de 2013 se obtuvieron grandes avances en algunos ciclos Aquí vale destacar que en este momento los colectivos de docentes están fortalecidos y estables dentro de cada grupo

3 El ciclo I “Cresco, descubro y soy feliz” El ciclo II “Heroes barayistas” El ciclo III “Soy barayista, sujeto social, ambiental y responsable” El ciclo IV “Soy, pertenezco y me expreso” El ciclo V “Proyecto de vida y orientación profesional”

Interpretaciones y conclusiones. La pertinencia y la pertenencia se hacen realidad

Implicaciones y transformaciones en la gestión y la organización escolar con énfasis en procesos de subjetivación e impacto político

Todas las estrategias implementadas han favorecido la ruptura de la mayor resistencia *la escuela estática*, cuando la escuela se torna repetitiva, rígida, monótona, los procesos no se transforman ni se actualizan, no se dinamizan, ocasionan desmotivación, desinterés, deserción, repitencia y apatía, la innovación no hace parte de ella, y se vuelve una escuela que no aporta a los fines de la educación y menos a la construcción de sociedad y a la formación integral de los niños, niñas y jóvenes Este panorama en el Colegio Antonio Baraya desaparece, a tal punto que surge una escuela nueva, dinámica, donde todos en colectivo maximizan espacios, tiempos y recursos, gestionan, son parte y hacen parte, evidenciando la pertinencia y la pertenencia

Así la institución educativa tiene en sus ambientes de aprendizaje estudiantes felices, dinámicos y solidarios que dan pasos firmes hacia la consolidación de su proyecto de vida Los docentes realizan su quehacer pedagógico con una mirada interdisciplinar, de trabajo en equipo y favoreciendo el desarrollo humano de los integrantes de la comunidad educativa Esto ha permitido que los habitantes del sector reconozcan con una imagen positiva al colegio Antonio Baraya

El PEI “Barayistas con formación en ambiente y ciencia para la sociedad”, es la carta de navegación que orienta el desarrollo de todos los procesos para la formación integral del educando a partir del lema “Exigencia y compromiso, principios de formación y bienestar” De esta manera la organización y la gestión escolar son una realidad al interior de la institución, con el propósito de lograr los fines y metas propuestas desde el proyecto educativo institucional, que busca la calidad educativa prevista desde el plan sectorial de educación

Hacia el 2015 la comunidad barayista espera contar con todos los ciclos trabajando en el proyecto establecido y grupos de docentes investigadores aportando para el crecimiento del colegio, apoyando esta iniciativa pedagógica Es de anotar que cada proyecto de ciclo realmente constituye un proyecto de investigación, de hecho ya algunos lo han iniciado, como es el caso del ciclo II, cuando un estudiante afirma “Hicimos un concurso para escoger el logo de nuestro proyecto y yo me lo gané, aquí se los presento”, o cuando el profesor Edward dice “Empezamos a aplicar los talleres de educación sexual y descubrimos que los niños *no* tienen la formación que debieran, adolecen de muchos conceptos, pero nosotros también tuvimos que aprender juntos”

En dos años se proyecta el funcionamiento óptimo de la enseñanza media fortalecida y del programa 40X40 en primera infancia y en básica, para hacer visible que somos una comunidad participativa trabajando por un bien común





Presentación del proyecto
**Reorganización curricular por ciclos
en la IED Eduardo Umaña Mendoza**
IED Eduardo Umaña Mendoza

Esta propuesta innovadora tiene como telón de fondo las preocupaciones de los docentes por construir un proyecto educativo institucional (PEI) centrado en perspectivas pedagógicas críticas y en la vivencia de los Derechos Humanos. Sin embargo, estos maestros, conocedores de las limitaciones estructurales de la institución, y ante la necesidad de establecer una plataforma política y organizativa que les permita transitar por nuevas territorialidades y otras formas de existencia colectiva, articulan la propuesta gubernamental de organización por ciclos con la voluntad de formación crítica en Derechos Humanos.

Sin embargo es importante establecer que esta no es una innovación en reorganización curricular por ciclos, ya que no es una experiencia pedagógica localizada, sino una política educativa adelantada por la Secretaría de Educación de Bogotá, e implica que cada institución educativa debe ajustarla a sus propias condiciones espacio-temporales y a las opciones pedagógicas, políticas y existenciales establecidas en los PEI. En este orden de ideas, de lo que trata esta innovación, es de una apuesta de autogestión institucional que se apoya en una política de gobierno, sin que esto implique que se cierre a posibles ajustes, transformaciones y mutaciones de la misma propuesta de ciclos.

En el documento que presenta este colegio sobre la implementación de la innovación –dada a través de la organización por ciclos– se reflejan dos momentos que se corresponden con menores y mayores compromisos de los docentes con una propuesta pedagógica crítica que permitiera la constitución de una escuela que transita en una cultura de los Derechos Humanos. En un primer momento no se logra captar el interés de todos los docentes hacia una nueva organización escolar y solo se presenta un cumplimiento formal e instrumental de una política impulsada desde el nivel gubernamental. En un segundo momento, y a partir de un grupo de docentes que actúa como analizador y catalizador de resistencias, se logra introducir desde la organización por ciclos, la apuesta política del colegio con una formación y unas prácticas sustentadas en los Derechos Humanos. Esta formación, que debe mostrar a largo plazo el nivel de desarrollo político alcanzado por la escuela, se expresa en tres ejes que atraviesan todas las prácticas pedagógicas: gestión comunitaria, liderazgo y análisis de la realidad.

Finalmente se puede concluir que este colegio se encuentra avanzando en una propuesta innovadora de mucha proyección, en tanto que al establecer “múltiples conexiones entre prácticas pedagógicas de resistencias y la propuesta organizativa de ciclos, puede ir constituyendo una nueva forma de hacer política”, expresada en un proyecto educativo que transforma la escuela y que genera movilizaciones colectivas con permanencia en el tiempo.



**Reorganización curricular por ciclos en
la IED Eduardo Umaña Mendoza:**
un escenario para la transformación
de las prácticas pedagógicas

IED Eduardo Umaña Mendoza

William Alberto Tupaz

Ruth Aracely Sarmiento

Pedro Erisson Pinzón

Juan Sebastián Diago

Diana Catalina Téllez

Víctor Ángel Sastoque

Douglas Giovany Rodríguez

Antecedentes

La IED Eduardo Umaña Mendoza, en homenaje a quien fue asesinado por su compromiso con los sectores populares de nuestro país y con la defensa de los Derechos Humanos, ha decidido generar una apuesta pedagógica alternativa en relación con las perspectivas dominantes que se ciernen sobre la escuela colombiana contemporánea, sometida a la instrumentalización de la educación en perspectiva de las políticas neoliberales que son promovidas desde los centros de poder económico y político nacional e internacionalmente, y que dan primacía a la inserción de la educación en las lógicas del mercado (Gómez, 2004, p. 75). Apuesta alternativa, en tanto asume como eje central la educación en Derechos Humanos en un contexto espacial periférico en relación con el Distrito Capital, estableciendo en su Proyecto Educativo Institucional el modelo pedagógico socio-crítico como base de las prácticas pedagógicas al interior de nuestro colegio.



Fundada en 2006 y ubicada en la localidad quinta —Usme—, acoge a una población determinada por la agitada historia de nuestro país, enmarcada en la exclusión y el abandono, fruto de las razones que subyacen al conflicto armado colombiano y a sus nefastas consecuencias, el desplazamiento forzado y la articulación precaria a la ciudad, vinculada a arduos procesos de lucha social en la búsqueda de garantías mínimas pero la respuesta violenta del Estado y de centros de poder locales de la mano de mafias y paramilitarismo, han consolidado una estructura social que se contrapone a la garantía mínima de los derechos de sus habitantes, de su dignidad y del desarrollo pleno de sus vidas (Bérmudez, Diago, Garzón, Rodríguez y Sastoque, 2011, p. 136) Aparece así la necesidad de asumir desde los espacios institucionales esta realidad social en el marco del cumplimiento de las garantías que desde el estado constitucionalmente se han enunciado, y es frente a este propósito que la educación en Derechos Humanos cobra sentido y pertinencia

Pero asumir estos pilares dentro de nuestro Proyecto Educativo Institucional nos ubica frente a múltiples implicaciones que debieron ser vinculadas a propuestas pedagógicas y metodológicas concretas que permitieran la materialización práctica de nuestros propósitos. Así, en el marco de este proceso institucional se decidió acoger la reorganización curricular por ciclos impulsada por la Secretaría de Educación Distrital, y paralelamente junto con el Centro de Investigación y Educación Popular/ Programa por la Paz (CINEP/PPP) se inició la construcción de una propuesta pedagógica con el fin de establecer los ejes de articulación curricular para la institución

Hacia la reorganización curricular por ciclos o el relato de la experiencia

La Secretaría de Educación Distrital, en su plan sectorial de educación titulado “Educación de Calidad para una Bogotá Positiva (2008- 2012)”, promovió en las instituciones educativas distritales lo que denominó como la Reorganización Curricular por Ciclos, que tuvo como “propósito fundamental cambiar pedagógicamente las instituciones educativas, las prácticas y las concepciones pedagógicas” (Secretaría de Educación Distrital, 2012, p. 9) No obstante, la Secretaría de Educación Distrital permitió tener claridad al señalar que la reorganización curricular por ciclos “parte del respeto de las dinámicas propias de cada institución educativa y de su autonomía” y se constituye como “orientaciones que cada colegio ajusta a sus particularidades y necesidades de contexto” (Secretaría de Educación Distrital, 2012, p. 5)

Este proceso tiene sus inicios en el segundo semestre del 2007, cuando la Universidad Pedagógica Nacional —UPN— acompañó al colegio en la construcción del Proyecto Educativo Institucional —PEI—, para lo cual se convocó a la comunidad educativa

Uno de los aportes de este proceso fue la inclusión de los campos de pensamiento y tentativamente, la noción de la organización por ciclos. El texto producto de este acompañamiento dio como resultado la primera propuesta de PEI, teniendo como enfoque el modelo socio crítico con énfasis en la vivencia de los derechos humanos

Con la intención de materializar estas orientaciones que llamaban a la interdisciplinariedad, en el 2008 un grupo de docentes decidieron acoger la propuesta de integrarse, inicialmente en torno a una temática. La propuesta fue acogida, pero dado que no existía un acompañamiento adecuado, esta no pudo seguir desarrollándose. Diferentes aspectos obraban de manera negativa, como la ausencia de una organización por ciclos y una posición reticente de las directivas, quienes no reaccionaron favorablemente en torno a ella. Así mismo, se trató de implementar una organización en función de los campos de pensamiento, pero finalmente esta intención no caló en la institución, y se continuó con la organización escolar tradicional imposibilitando encuentros regulares entre maestros, y en esa medida, las dinámicas que se habían generado para buscar una nueva organización de los procesos señalados se vieron interrumpidas, finalmente, se desistió de la intención de trabajar como colectivo. Otro aspecto negativo fue la provisionalidad de muchos de los docentes, lo cual generó discontinuidad en el trabajo pedagógico de la institución, y a lo cual se sumó el hecho de que muchos docentes de planta estaban a la espera de un traslado debido a la ubicación del colegio en una zona periférica de la ciudad.

En el año 2009 se planteó en Bogotá de manera formal la organización por ciclos en los colegios distritales. La institución hizo presencia en el lanzamiento de esta política educativa distrital y asumió como propias las directrices que dieron el sustento para consolidar las intenciones del colegio Eduardo Umaña Mendoza. La política llegó al colegio con el acompañamiento de los grupos de calidad, quienes tenían la intención de asesorar su implementación con fases de capacitación y caracterización. Uno de los principales aportes de esta fase fue la construcción y definición de los ejes curriculares articuladores como son “el análisis de la realidad, la gestión comunitaria y el liderazgo”, los cuales definieron para cada ciclo las diferentes competencias y habilidades que determinan el proceso educativo de un estudiante.

Para finales de 2011 se contaba con una organización por ciclos de tipo nominal. Los docentes se inscribían a estos de acuerdo con los grados en los cuales se desempeñaban, no más allá de lo meramente formal y administrativo. Ante esta situación, institucionalmente se creó un espacio de encuentro para que asistieran los directores de curso de cada ciclo, pero dado que no existían lineamientos claros, no se hacía un aprovechamiento adecuado del tiempo, y en el mejor de los casos, era utilizado para tratar exclusivamente problemas de convivencia. Esta dinámica cambió gracias a la acción de algunos docentes del ciclo cuatro de la jornada de la



mañana, quienes encontraron el escenario perfecto para planear e implementar algunas estrategias que encaminaron el trabajo colectivo alrededor de la organización por ciclos

De esta manera, con la consolidación de los equipos docentes y la experiencia llevada a cabo por el ciclo cuatro, los ciclos restantes se involucraron en la construcción de distintas propuestas, que a pesar de abordar tanto la organización del tiempo escolar, como la ejecución de los planes de estudio de manera diferenciable, tenían como base los tres ejes de integración curricular ya mencionados

Metodológicamente, los ciclos de primaria y primera infancia —1 y 2— se han articulado con base en el abordaje de proyectos pedagógicos que se venían desarrollando de manera aislada, pero que ahora se constituyen en procesos educativos centrales a lo largo del año escolar, en el ciclo tres, la planeación curricular se direcciona al abordaje de un determinado ámbito conceptual, a partir del cual se configuran enfoques específicos coordinados por maestros de varias asignaturas, para el ciclo cuatro la propuesta se articula desde una pregunta problémica que es abordada en cada periodo académico. En el caso del ciclo quinto, actualmente se viene construyendo su estrategia con relación al proceso que se adelanta en la institución en el marco de la articulación con la educación superior

De cara a estas dinámicas, se implementó institucionalmente la “Semana de énfasis”, en la que se estableció una organización curricular que rompe los esquemas espacio-temporales, en tanto que el aprendizaje y los procesos de producción de conocimientos no se abordan de manera aislada y fragmentaria —islas del saber (Husti, 1992)— sino que, por el contrario, se integran teniendo en cuenta variados referentes

- 1 Articulación del proceso mediante la metodología por proyectos. Se inicia con una pregunta-problema trabajada de manera autónoma al interior de cada una de las áreas, como un espacio donde se aborda desde los referentes teóricos contenidos propios en función de la temática
- 2 Reorganización de los grupos de estudiantes por intereses. Como parte de la organización de la “Semana de énfasis” que se implementa al final de cada periodo escolar. Los estudiantes no están inscritos en los grados acostumbrados como referentes de aprendizaje, ellos se inscriben al interior de cada ciclo en una de las disciplinas para profundizar sobre el proyecto o problema, el cual se desarrolla durante el periodo escolar
- 3 Educación multidisciplinar. A partir de un problema, el cual es concertado, se convoca al ciclo a una reflexión colectiva, conjunta y transformadora que se complementa entre sus distintas partes constitutivas
- 4 Evaluación integral continua y amplia, entendida en las intencionalidades de la coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación, con la participación del

conjunto de maestros que se ha consolidado en una matriz de evaluación que se ajusta a las necesidades propias de cada ciclo, teniendo como base el PEI y los parámetros de los ejes integradores

- 5 Participación general de los estudiantes en la producción del conocimiento, a la vez definida por los intereses académicos, sociales, lúdicos y creativos de los mismos
- 6 Transformación de las dinámicas de convivencia escolar

Se perfila a su vez la evaluación integral de las dimensiones cognitiva, físico-creativa, socio-afectiva y comunicativa —esta última se vincula con base en el trabajo impulsado por Julián de Zubiría (2009)— en relación con los ejes articuladores

La propuesta se fortalece en tanto replantea la organización de los tiempos escolares posibilitando, por un lado, materializar la reorganización curricular por ciclos, y del otro, flexibilizar la constitución rígida del currículo en relación con la fragmentación de los contenidos por asignaturas. Se busca fortalecer la integración curricular más allá de la organización tradicional de los tiempos escolares en favor del trabajo pedagógico multidisciplinar

Logros y aciertos

Como primer logro se resalta el papel de la “Semana de énfasis”, pues permite asumir una forma distinta de organizar los tiempos y espacios escolares, donde los y las estudiantes tienen la posibilidad de elegir según sus intereses y necesidades uno de los énfasis, y desarrollar durante este tiempo una serie de estrategias educativas en función de la pregunta problémica establecida con antelación para el ciclo

Los estudiantes, en la mayoría de casos, demuestran una buena disposición y motivación por el trabajo desarrollado en un ambiente donde se favorece el encuentro de estudiantes de diferentes grupos del ciclo con los y las docentes, en una relación de integración, cooperación, profundización de conocimientos y fortalecimiento de prácticas educativas que potencian la autonomía y la reflexión crítica sobre la realidad del contexto. Esta misma ruptura de la tradicional organización por grados y cursos, ha menguado la cantidad de enfrentamientos entre las y los estudiantes dadas las nuevas posibilidades de convivencia. Se abre la puerta a interactuar y reconocer en el otro una persona valiosa, con intereses y expectativas particulares, merecedora de respeto, permitiendo reconfigurar el concepto de identidad que trasciende del curso o grado a una nueva identidad de ciclo

Se destaca la organización de los maestros en equipos de docentes que reflexionan, discuten y toman medidas frente a sus propias prácticas, rompiendo con el trabajo individualista anquilosado al interior de cada una de las asignaturas. Es importante señalar el empoderamiento que la organización por ciclos dio al colectivo



de maestros, al contar con la autonomía y capacidad para tomar decisiones en el marco institucional, superando las estructuras organizacionales tradicionales de poder en la escuela

En este camino los directivos docentes, quienes en un principio miraron con recelo las propuestas que nacían del colectivo de docentes, fueron cediendo ante la constancia y los resultados obtenidos, terminando por apoyar y facilitar el desarrollo de la propuesta, hasta el punto de lograr que la "Semana de énfasis" se institucionalizara, hecho que permitió la organización interna para cada ciclo

Perspectivas

Teniendo en cuenta los logros obtenidos, es necesario propender por el fortalecimiento de esta propuesta de innovación pedagógica, para lo cual se busca generar espacios institucionales que permitan asumir con rigurosidad académica e investigativa el trabajo educativo en nuestra institución, con miras a consolidar y garantizar su sostenibilidad en el tiempo. Para ello se propone la siguiente ruta de acción

1. Generar herramientas y estrategias de caracterización de la población que constituye nuestra comunidad educativa, que permitan un monitoreo anual de sus especificidades y fluctuaciones
2. Implementar procesos de fortalecimiento teórico y conceptual de los distintos elementos pedagógicos que confluyen en la propuesta y en el PEI como la reorganización curricular por ciclos, la articulación curricular, el modelo socio crítico y pedagogías críticas, además de la formación en Derechos Humanos
3. Generar una herramienta de evaluación y sistematización que permita dar cuenta de la coherencia entre el Proyecto Educativo Institucional y la reorganización curricular por ciclos
4. Dinamizar el trabajo institucional con el propósito de garantizar la continuidad, fortalecimiento y sostenibilidad del proceso de reorganización por ciclos en la institución

Referencias bibliográficas

- CINEP/PPP (2012) *Tejidos de sentido. Experiencias de educación en Derechos Humanos en la ciudad de Bogotá*. Bogotá: CINEP, SED, ALOBAN
- Giroux, H. (Diciembre de 2001) Los profesores como intelectuales transformativos. *Docencia*, 15, 60-66 [Homepage] Consultado el 10 de Marzo de 2013 de la World Wide Web <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20101021065849.pdf>
- Gómez, R. (2004) Calidad educativa más que resultados en pruebas estandarizadas. *Educación y pedagogía*, 38, 74-89 [Homepage] Consultado el 23 de agosto de 2012 de la World Wide Web <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/7274/6723>

Husti, A. (1992) Del tiempo escolar uniforme a la planificación del tiempo móvil. *Educación*, 298, 271-305

Institucion Educativa Distrital Eduardo Umaña Mendoza (2007) Proyecto Educativo Institucional. Bogotá

Secretaría de Educación Distrital (2012) Reorganización curricular por ciclos. [Homepage] Consultado el 02 de julio de 2013 de la World Wide Web http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/politicas_educativas/ciclos/Cartilla_Reorganizacion_Curricular%20por_ciclos_2da_Edicion.pdf

Zubiría, J. de (2009) *Los ciclos en educación. principios y lineamientos desde la pedagogía dialogante*. Bogotá: Editorial Magisterio





Presentación del proyecto.

La recreación, una oportunidad para la escuela, la universidad y la vida

IED Colegio Gustavo Restrepo

Este proyecto parte de la identificación de una necesidad institucional y del posicionamiento de los actores institucionales como lo demuestran aspectos tales como los múltiples problemas de disciplina, el desinterés por aprender y una autonomía mal enfocada en cuanto a las relaciones personales sin olvidar que se requería atender los estudiantes de grado 10 y 11 en recreación, teniendo en cuenta que uno de los requisitos para la graduación de los estudiantes consistía en la certificación de su práctica laboral

Ahora bien, el hecho de apostarle a un proyecto en el que la recreación, la lúdica y el ocio sean los ejes centrales de la *práctica educativa*, constituye, en sí mismo, un posicionamiento político alternativo que, por un lado, rompe con los objetivos pedagógicos tradicionales y, por otro lado, asume formas de entender el proceso de formación cuyos énfasis principales están en la realización personal, la felicidad y la alegría que, como dicen los autores del proyecto, ya Pestalozzi lo había propuesto a finales del siglo XVIII. “No hay aprendizaje que valga nada si desanima o roba la alegría. Mientras el contento le enciende las mejillas, mientras el niño anime su actividad entera de júbilo, de valor y de fervor vital, nada hay que temer”¹

La emergencia de estados emocionales satisfactorios y positivos, aunada a la consolidación de ambientes más cordiales y participativos en los que el autoreconocimiento y el respeto por el otro se apuntalan como resultados principales del proyecto, demuestra que los problemas de convivencia, la deserción escolar, la desmotivación en el aprendizaje, la drogadicción, la violencia y muchos otros males más que aquejan nuestra educación, pueden atajarse y resolverse desde proyectos no necesariamente curricularizados, ni asociados de manera forzada a las asignaturas tradicionales, ni mucho menos impuestos por el PEI o cualquier otro instrumento que dictamina las políticas escolares. En cuanto a los procesos de subjetivación efectuados como resultado del proyecto, cabe resaltar la superación del escepticismo de muchos docentes frente a la recreación y el uso del tiempo libre al demostrarse que los estudiantes, con una buena planificación y unos objetivos claros –también imprescindibles para una buena gestión escolar–, transformaron profundamente sus modos de existencia y sus proyectos vitales, que se expresan en comportamientos de liderazgo, autoafirmación y desarrollo de procesos creativos, en los que antes predominaban la drogadicción, el hurto y la violencia. También cabe resaltar el cambio en la actitud de los padres, al evidenciarse que, gracias a la recreación, sus hijos incrementaron la posibilidad de acceder a la educación superior, y se produjeron cambios significativos como personas que se reflejaban en el hogar



1 Pestalozzi, G. *La confianza en el ser humano*. Editorial Trillas. México. 1999



La recreación, una oportunidad para la escuela, la universidad y la vida

IED Colegio Gustavo Restrepo, Jornada tarde

Sandra Patricia García

Antecedentes

En la educación resulta fundamental la presencia de la recreación, pues esta fortalece los procesos de enseñanza y aprendizaje no solamente en el aspecto cognitivo, sino en todos los contextos que constituyen la atmósfera escolar

La dimensión humana de la alegría está presente en la educación mediante los procesos recreativos cuando se asumen como parte de procesos integrales y no como una actividad ocasional y efímera, producto de la diversión y la entretención casual. La recreación nace en el momento mismo en que aparece para el ser humano la necesidad de reafirmarse como “ser” capaz de vivir, desarrollarse y crecer en la felicidad, no colocando esta como una meta a alcanzar, sino como un estado humano permanente que permite sobrellevar todos los aspectos que trae la vida en el afán de cada día

Ante esta necesidad la recreación se constituye en un proceso permanente de formación del ser humano, es una manifestación de sus dimensiones como ser lúdico, psicológico, afectivo, social, espiritual, intelectual y psicomotriz. Es decir, la persona debe asumirse como un ser integral sin importar la etapa de la vida en la que se encuentre (niñez, juventud, adultez), pues en cada una de ellas requiere de expresiones, vivencias, aprendizajes diferentes y momentos que perduren para toda la vida, y que muy seguramente afectarán de muchas maneras sus formas de relacionarse con el otro, con los otros y con el entorno en general

Esta necesidad se hace evidente en el colegio Gustavo Restrepo cuando desde el proyecto de práctica de la modalidad de recreación en el área de Control de Programas Recreativos se intenta dar solución a situaciones específicas del colegio,



teniendo en cuenta que los estudiantes de la modalidad, grados 10 y 11 aprenden a gestionar, administrar y gerenciar la recreación. Siempre en búsqueda de contribuir al otro a partir de la propia formación, reeducación y cambio individual en la proyección de una vida más digna y feliz, pues los ambientes en que surgen las nuevas generaciones están en constante afectación por cambios externos e intereses económicos y de poder que descuidan completamente la verdadera formación del ser.

Teniendo en cuenta los planteamientos anteriores y la observación de la cotidianidad de la institución se plantea el siguiente interrogante: ¿Mediante la práctica de recreación se pueden generar espacios de crecimiento personal académico y laboral en los estudiantes del colegio Gustavo Restrepo?

Interrogante que se genera a partir de la observación de varios aspectos

- Desmotivación de los estudiantes frente a lo académico, causada por el surgimiento del nuevo sistema de evaluación mediante el Decreto de Promoción y Evaluación 230, el cual decretaba que los alumnos debían pasar el año sin importar su rendimiento
- La implementación de mallas en el perímetro de las instalaciones del colegio bajo el lema de “La escuela a la ciudad y la ciudad a la escuela”, proyecto distrital que consistió en quitar los muros de los colegios para que la ciudad pudiera ver el trabajo que se hacía en la escuela, pero que atrajo gran cantidad de situaciones de la calle que afectaron directamente la vida y el ambiente de la institución de manera negativa
- La disposición permanente de los estudiantes al juego, la lúdica y la diversión sin importar la edad, el lugar o la situación en que se encuentren
- La falta de proyección y horizonte para los estudiantes que se estaban preparando en la modalidad, por el desconocimiento de la recreación como una alternativa profesional y vía alterna a mejorar la calidad y proyección de vida desde los mismos entes institucionales
- La subutilización de los espacios y recursos para el desarrollo de todas las áreas del conocimiento dentro del colegio
- La necesidad de salir de las rutinas académicas y tradicionalistas que producían cansancio, pereza, aburrimiento y desmotivación en general

46



Estas inquietudes y situaciones que estaban afectando el diario vivir de la institución conllevaron entonces a plantear las prácticas de la modalidad de recreación como un proyecto que no solo atienda al requisito como tal para la titulación de los estudiantes en Media Técnica, sino como un desafío institucional al querer trabajar con los estudiantes por los estudiantes para la transformación de la institución en general.

Experiencia

El proyecto nació buscando atender una necesidad institucional, específicamente con la preparación de los estudiantes de grado 10 y 11 en recreación, teniendo en cuenta que uno de los requisitos para la graduación consistía en la certificación de la práctica laboral. En el año 2005, época inicial del proyecto, los estudiantes debían buscar los espacios para la práctica en lugares como jardines infantiles, empresas e instituciones educativas o en juntas de acción comunal. Esto constituía una dificultad, ya que era bastante dispendioso para el estudiante realizar la gestión y todo lo que esto conlleva para tener la aceptación en dichas instituciones por aspectos como tiempo, planteamientos, intereses de desarrollo y seriedad por el proceso recreativo y lúdico. Esta situación se presentó durante los dos primeros años del proyecto, pero se consideró entonces que las prácticas se debían desarrollar dentro del colegio, ya que era evidente la necesidad de vivirlas dentro de la institución para formar personas más humanas y críticas ante su proyecto de vida y ayudar así al estudiante de la modalidad a culminar sus prácticas con sentido y objetividad. Se plantea entonces la implementación de las siguientes prácticas:

Educativas. Transversalidad con las demás áreas del conocimiento en tres líneas, motivación, solución a problemáticas académicas o de convivencia y herramienta metodológica

Día del desafío. Jornada para todos los estamentos diferenciando edades, intereses y necesidades mediante la ejercitación y actividad física como motor de salud, bienestar e integración social

Día recreativo y feria de recreación. Lúdica y participación masiva para educar en los fundamentos de ocio, tiempo libre y recreación a toda la comunidad educativa

Implementación de actividades recreativas. Como apoyo a solucionar problemáticas, situaciones y proyectos en otras áreas o espacios pedagógicos

Campamentos juveniles con el IDRD. Capacitación personal y técnica que permite liderar y apoyar actividades recreativas masivas que se hacen dentro y fuera de la institución

Recreación laboral en otras instituciones. ICBF, acción comunal, empresa privada y otras instituciones educativas

En el año 2012 se realizó una de estas prácticas con el colegio Alejandro Obregón en las jornadas mañana y tarde, institución con la cual en años anteriores se tenían conflictos de convivencia y respeto por la diferencia. Esta institución fue invitada a las instalaciones del colegio Gustavo Restrepo y en un ambiente de cordialidad, igualdad y respeto, se logró evidenciar que aunque todos somos diferentes nos une una misma motivación: la persona en sí misma, el otro y el espacio como promotores de mejores y más felices seres humanos.

47



De igual manera se gestionó para la Facultad de Recreación de la Universidad Pedagógica Nacional, pues conocedora de los logros de la práctica quiso que los estudiantes de la facultad de recreación de los diferentes semestres la evidenciaran como aporte y proyección para ambas instituciones formadoras en los procesos de la recreación, y como evidencia de las capacidades y competencias de los estudiantes de último año en la modalidad de Gestión Recreativa

Para el segundo semestre de 2013 se realizó con el colegio Nueva Colombia de la localidad de Suba con excelentes resultados para esta institución en lo que respecta a la vivencia y expectativa de la lúdica, y la Media Técnica como proceso de formación y proyección de los estudiantes

La experiencia toma caminos muy fructíferos ya que evidencia cómo la recreación contribuye a la atención de necesidades específicas en la formación personal y académica, pues el estudio del ser humano como fundamento de la recreación hace que el estudiante se vea a sí mismo, se reconozca y genere cambios de comprensión hacia los demás como aspecto esencial y punto de partida para el desarrollo y consolidación del proyecto

La propuesta ha llegado hasta su etapa actual sin detenerse en su desarrollo y como uno de los logros se puede resaltar la vinculación de aproximadamente veinticinco egresados en los diferentes semestres de la licenciatura de recreación en la Universidad Pedagógica Nacional, quienes por sus propios méritos hacen parte de dicha institución ya que no existe ni administrativa ni institucionalmente un convenio entre el colegio y la Universidad. De igual manera se cuenta con la experiencia de algunos de ellos, quienes realizan sus prácticas profesionales en el colegio para fortalecer el proyecto en los fundamentos de la lúdica, el juego y la recreación como herramienta pedagógica para mejorar los ambientes curriculares y extracurriculares

Interpretaciones y conclusiones

Esta experiencia ha generado una innovación significativa al fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, implicando un cambio en las metodologías y en las prácticas académicas de la modalidad, además de generar transversalidad con otras áreas del conocimiento en la institución

El gran valor de esta experiencia está en el hecho de empoderar de manera significativa al estudiante de la modalidad de recreación como un sujeto activo y transformador de sí mismo y de sus pares, al ser reconocido como forjador de ambientes más cordiales, participativos, motivacionales y de autoreconocimiento y respeto por el otro, quien además busca fortalecer las capacidades de sus compañeros y pretende consolidar su formación académica a través del juego, la lúdica y la recreación como herramientas de mejoramiento personal y social

La práctica de estas implicaciones ha logrado transformar en los estudiantes de grado 10º y grado 11º el concepto de líder, pues además de ser reconocidos como tales, son quienes gestionan, diagnostican, proponen, ejecutan y evalúan sus acciones a partir de las experiencias vividas en el ejercicio de la modalidad. El hecho de convertirse en ejemplo y modelo a seguir, ha generado en ellos cambios significativos en sus comportamientos personales y académicos, las prácticas negativas fundadas por el consumismo, propias en la juventud, se han cuestionado a tal punto que se evidencian transformaciones en su percepción como ser humano íntegro con muchas capacidades por desarrollar y derecho a ser feliz

El desarrollo del potencial humano hacia la formación personal, académica y laboral se ha establecido como el eje principal del proyecto de práctica, institucionalizando las actividades recreativas en el colegio durante el año escolar, generado cambios significativos en la cotidianidad y calendario académico

La recreación es una oportunidad

- Para la escuela por las transformaciones que se viven y evidencian en las metodologías, actividades y proyección de las áreas dentro y fuera del aula de clases
- Para la universidad, por la alternativa profesional que algunos exalumnos asumieron como opción en su proyecto de vida, y por la forma como estos mismos lo retribuyen a la institución desde sus aprendizajes profesionales
- Y para la vida, porque los estudiantes han adoptado la recreación como parte fundamental de su formación personal y la sustentan como una alternativa definitiva para el uso del tiempo libre. De igual manera se evidencia en algunos exalumnos el hecho de aprovechar su formación en recreación para generar microempresa recreativa o vincularse al mundo laboral en entidades de tipo privado o gubernamental como el IDRD

Por último, el estudiante y exalumno que vivencia la formación en recreación siempre quiere decir *¡gracias!* *Porque fue mucho lo que aprendí y conocí de mí mismo (a)*





Presentación del proyecto

Gestión escolar para la atención de niñas, niños y jóvenes con necesidades educativas transitorias

IED Manuel Cepeda Vargas

En sentido estricto, este proyecto aún no ha arrancado por múltiples causas "El proyecto debe estar sustentado en un proyecto institucional para los recursos, los tiempos y espacios con que cuentan los docentes son mínimos, con tres de los docentes que se convocaron solo se puede trabajar en la jornada y las reuniones han sido imposibles de realizar. Además, la relación entre la coordinación y algunos docentes no es la mejor" No obstante, el tesón y el compromiso de sus autores e impulsores es bastante notable y, por demás, loable

El proyecto, que surgió del trabajo en el área de humanidades y posteriormente se amplió a toda la institución, "pretende" atender estudiantes con necesidades educativas tales como dificultades de aprendizaje, hiperactividad, desmotivación, deserción, violencia, embarazos, consumo de drogas y otros más. Al ser un colegio de transición, posee muy poca dotación: no hay laboratorios, no hay sala de profesores ni espacios de trabajo fuera del aula, y lo principal: no hay internet, motivo central, según los autores, de la desmotivación y deserción de los estudiantes. Sin embargo, es muy importante resaltar que los problemas de los estudiantes no sean registrados como "dificultades 'especiales', sino que derivan de problemas que son factibles de abordar desde la dinámica del aula, cambiando la forma de entender y asumir el proceso enseñanza-aprendizaje". En este sentido, "se asume al estudiante *no* desde un deber ser 'ideal', sino como la concreción de unas circunstancias susceptibles de ser modificadas desde nuestro quehacer en el aula [] y el proceso de enseñanza-aprendizaje *no* se concibe como momento para aprobar o desaprobado, se entiende, en cambio, como el escenario para comprender a los estudiantes como universos complejos con trayectorias de vida que determinan sus formas de ver y entender el conocimiento y el aprendizaje"

Este es quizás el aspecto más importante de este proyecto: despojar de su connotación patologizante o de desadaptación social las dificultades educativas y sociales que presentan los estudiantes. Al desmarcarse de esa perspectiva convencional, heterónoma y excluyente, los impulsores del proyecto se ubican en una visión no solo más democrática, abierta y participativa, sino que, al hacerlo, involucran a los diversos estamentos de toda la comunidad educativa, se inscriben en una posición crítica frente a las políticas públicas, y desarrollan una gran fuerza propositiva frente a las adversidades y limitaciones que presenta la institución. Un ejemplo de esto lo constituye el hecho de haber construido una malla curricular integral y se establecieron tres periodos académicos en lugar de cuatro. Estas iniciativas han generado rupturas éticas y políticas que tenían mucho arraigo rompiendo "con una organización escolar que no reconoce la diferencia, no acepta la inclusión y el respeto". De esta forma se ha logrado la inclusión y el respeto por los estudiantes, se ha creado un modelo de gestión incluyente que ubica a los estudiantes en una "red de circunstancias" que pasa por las familias, el contexto y las expectativas del estudiante, a la vez, que se han propuesto nuevas estrategias didácticas que buscan mejorar los procesos de aprendizaje

Sin embargo, a pesar de estos alcances y de todas las buenas intenciones de sus autores, parece que el proyecto no arranca: mientras que en algunos apartes se dice que "la relocalización del proyecto en esta institución ha sido muy complicada", en otros se habla como si el proyecto fuera un completo éxito, por lo cual se debe corregir este aspecto, y determinar realmente cuál es el estado de desarrollo del mismo, no solo para tener un diagnóstico más claro y objetivo de la dinámica de la institución, sino para enfocar con más idoneidad las estrategias del proyecto



Gestión escolar para la atención de niñas, niños y jóvenes con necesidades educativas transitorias

Institución Educativa Distrital Manuel Cepeda Vargas

Diana Patricia Abril Sierra

César Augusto Mayorga Mendieta

Institución

El proyecto se ha llevado a cabo en dos instituciones. En la primera fase, en la IED Nueva Esperanza, ubicada en la localidad 5 de Usme. En la segunda, en la IED Manuel Cepeda Vargas, sede A, localidad 8 de Kennedy, barrio Class

Esta última institución es un espacio para la educación de las familias que residen en los barrios Class, Britalia, Zarzamora, Villa Sonia, Villa Andrea, Villas de Cali, El Carmelo y Roma, todos pertenecientes al estrato dos. En ella se reflejan las problemáticas del entorno como violencia, consumo de sustancias psicoactivas y riñas. La institución ha estado caracterizada por la discontinuidad de procesos, pues en los últimos cinco años se ha cambiado cuatro veces de rector y se ha reformado la planta docente y de coordinación casi en un 40 %, así mismo, el índice de deserción de los estudiantes supera el 35 %. No cuenta con biblioteca, ludoteca, auditorio, sala de audiovisuales ni laboratorios. El acceso a internet está limitado para la dependencia administrativa. En cuanto a la organización y gestión escolar, cualquier decisión debe ser consensuada por las tres sedes que la componen. Cada docente trabaja individualmente y existe ruptura no solo entre sedes y jornadas, sino entre la misma coordinación académica y de convivencia. La rectoría está dispuesta a apoyar propuestas de maestros, directivos, padres o estudiantes, siempre y cuando sean claros y estén estructurados como proyectos transversales

Estos factores inciden en la forma como la institución desarrolla su función debido a la falta de cohesión, tanto en lo pedagógico (PEI, currículo, plan de estudios,



modelo pedagógico y fines institucionales), como en las limitaciones de material (planta física, recursos educativos, espacios y entornos óptimos para el ejercicio del saber), todo ello sumido en un marasmo que solo será removido por iniciativas individuales o de grupos minúsculos que muestran el gran potencial de un contexto con muchas contrariedades, pero también con muchas iniciativas para afrontarlas

Antecedentes

El proyecto se inicia en el 2007 en la IED Nueva Esperanza de la localidad 5 de Usme, llevado a cabo con la participación de toda la comunidad educativa Surgió como consecuencia de un trabajo de aula, iniciado con la intención de generar estrategias para trabajar con niños con dificultades que afectaban su proceso académico Sin embargo, en la práctica se hizo evidente que debía hacerse un trabajo con los diferentes estamentos de la comunidad Por esta razón se presentó ante el Consejo Académico y la coordinación, una serie de inquietudes y propuestas que fueron consolidadas haciendo los ajustes necesarios Su diseño fué pensado para aplicarlo durante la estancia de los estudiantes en la institución y para las actividades de apoyo

Se inicia en el 2009 presentando la propuesta a los docentes mediante la realización de dos talleres, donde se generan diferentes recursos y estrategias en las diferentes gestiones directiva, familiar, pedagógica y administrativa El trabajo se propuso para toda la institución, desde preescolar, hasta el grado 11 en la jornada de la mañana

La iniciativa generó un movimiento en el colegio, que permitió contar con apoyo económico, organización escolar, tiempos, espacios y libertad para el desarrollo de las actividades, involucrando docentes, directivos y padres de familia Los diferentes miembros de la comunidad se motivaron con el desarrollo del proyecto y participaron en la elaboración de propuestas, enriqueciéndolo y cambiando sus prácticas Se evidenciaron también cambios en concepciones sobre la escuela (comprensión de las dinámicas nuevas en las que se mueve la institución educativa en relación con la sociedad en general, la ciudad, el barrio y la comunidad), sobre el proceso enseñanza-aprendizaje y sobre el estudiante Se logró inclusión y respeto por los estudiantes Desde cada una de las gestiones se creó una organización especial que favoreció la participación de toda la comunidad educativa, consolidándose el trabajo en equipo Se construyó una malla curricular integrando las áreas y de cuatro periodos académicos que existían se establecieron solo tres

Experiencia innovadora

En el año 2012, por iniciativa de la coordinadora de convivencia, quien había liderado la propuesta en la IED Nueva Esperanza, se da inicio a una serie de acciones con el propósito de compartir y relocalizar el proyecto en la IED Manuel Cepeda

Vargas, proceso que ha resultado complejo, en tanto las dinámicas institucionales generan dificultades, tanto logísticas (carencia de espacios y tiempos de encuentro entre docentes), como mentales (resistencia a los cambios e innovaciones por parte de algunos docentes y directivos), lo cual ha incidido en su ejecución Sin embargo, en el corto tiempo de desarrollo se han puesto de manifiesto fortalezas como la decidida participación de seis docentes de la institución, la claridad en la convicción de que muchos estudiantes carecen de una verdadera inclusión transformadora y que desde la pedagogía se pueden generar espacios y dinámicas pertinentes para las complejas necesidades de la comunidad estudiantil, en particular, para los y las estudiantes con necesidades educativas transitorias

La propuesta innovadora en su segunda fase¹ gira en torno a la atención a los y las estudiantes cuyo desempeño escolar presenta dificultades, pero que dichas dificultades no son “especiales”, sino que derivan de problemas que son factibles de abordar desde la dinámica del aula cambiando la forma de entender y asumir el proceso enseñanza-aprendizaje

Bajo esta lógica se piensa que una verdadera inclusión educativa radica no solamente en brindar a los estudiantes las condiciones físicas y materiales mínimas, sino en comprender —desde la complejidad del mundo contemporáneo— la naturaleza de las dificultades que reviste el aprender un conjunto de temáticas y, desde esa comprensión, crear unas estrategias óptimas para enfrentar los retos que seguramente tendrán que afrontar los estudiantes

Es así como se asume al estudiante *no* desde un deber ser “ideal”, sino como la concreción de unas circunstancias susceptibles de ser modificadas desde el quehacer en el aula El proceso de enseñanza-aprendizaje *no* se concibe como un momento para aprobar o desaprobado, se entiende, en cambio, como el escenario para comprender a los estudiantes como universos complejos con trayectorias de vida que determinan sus formas de ver y entender el conocimiento y el aprendizaje

Para llevar a la práctica estas ideas se hace necesario implementar nuevas didácticas, más libres y pertinentes a las edades, además de la caracterización y contexto de los estudiantes no solo en el aula de clase, sino externamente en el manejo de sus compromisos, acompañamientos y refuerzos Esto implica romper con espacios y tiempos rígidos Es preciso, igualmente, crear una organización en torno a la problemática integrando las diferentes gestiones y generando propuestas de acciones desde cada una de ellas

1 Si bien el proyecto innovador retoma gran parte de los elementos propuestos en su primera fase realizada en la IED Nueva Esperanza, para su relocalización en el Manuel Cepeda Vargas IED plantea elementos nuevos en función a atender las particularidades propias del contexto y de sus estudiantes



Bajo estos preceptos se realizaron una serie de reuniones con los docentes interesados en participar en el proyecto, con el fin de dar a conocer sus principios y recibir propuestas, sugerencias e interpelaciones. El resultado de dichas reuniones fue la comprensión del proyecto como un esfuerzo por mejorar los procesos educativos en la institución, por medio de la creación de un modelo de gestión escolar que lograra, desde el principio del año, ubicar a los estudiantes en una red de circunstancias —que van desde la familia, pasando por el contexto y concluyendo en las expectativas del o de la estudiante— y que posibilitara entender las razones profundas que explican su desempeño escolar. Además, se propuso la creación de un conjunto de herramientas que permitiera a los docentes afrontar las diferentes dificultades que presentan los estudiantes durante las actividades de aula, orientado además, no solamente a ayudar a aquellos con problemas, sino también a estimular activamente a quienes no los tienen.

La relocalización del proyecto en su segunda fase ha sido compleja, dadas las condiciones institucionales ya descritas. Entre los factores que han incidido negativamente en el proyecto están la dificultad para hallar tiempos y espacios comunes entre docentes, y la carencia de relación asertiva entre coordinación y algunos docentes y dificultades administrativas al momento de gestionar la información de los estudiantes. Dado que los desarrollos del proyecto son limitados, las transformaciones que se han hecho en el ámbito institucional han sido pocas. Este aspecto contrasta con la repotenciación que se ha dado a nivel de la reflexión personal y profesional de los docentes participantes, puesto que el proyecto se ha convertido en una excelente excusa para reflexionar sobre nuestro quehacer como transformadores activos de la sociedad por medio de la vinculación de prácticas incluyentes, integradoras y reivindicadoras de los potenciales humanos que todos nuestros estudiantes tienen y, especialmente, de los y las estudiantes con necesidades educativas transitorias, quienes de manera involuntaria eran marginados y excluidos.

Interpretaciones y conclusiones

Desde nuestro punto de vista el ejercicio de innovación realizado ha generado rupturas con respecto a las dinámicas escolares clásicas, además de responder de forma alternativa a los retos que implica el ejercicio de educar en contextos complejos como son los de nuestra ciudad. Mencionamos a continuación estas rupturas:

- Rompe con el trabajo aislado del docente en el aula, vinculando y favoreciendo la participación de diferentes actores de la comunidad educativa alrededor de la búsqueda de soluciones a una problemática específica.
- Genera rupturas con las lógicas establecidas y posicionadas en la institución educativa respecto a la concepción de estudiante, proceso de enseñanza-aprendizaje y los procesos de construcción subjetiva de los y las estudiantes.

- Rompe con la homogenización que caracteriza tradicionalmente el trabajo en las instituciones educativas, pues ha permitido evidenciar la diferencia y particularidad de los y las estudiantes a la hora de afrontar el conocimiento.

Generar estas rupturas con los dispositivos de saber y poder como maneras detenidas y esquematizadas de actuar, pensar y hablar, ha posibilitado hacer algunos cambios. Es así como en la IED Nueva Esperanza, un trabajo que era de aula se desarrolló en toda la institución a partir de la integración y dinamización de todas las gestiones, movilizándolo el interés y el compromiso de la comunidad educativa a fin de evitar la exclusión y lograr el respeto por todos los estudiantes. En la IED Manuel Cepeda Vargas se ha iniciado la consolidación de un grupo de trabajo y se han llevado a cabo reflexiones que han posibilitado transformar concepciones sobre la educación y el rol del docente. Con la aplicación de algunos instrumentos se ha empezado también a conocer de una manera más profunda a los estudiantes, aspecto que permitirá una mayor comprensión del desempeño escolar en sus diversos aspectos.

A pesar de las dificultades, el objetivo siempre será seguir adelante desarrollando la propuesta, pues contribuye efectivamente en la solución de las dificultades del proceso educativo, mediante la integración de las diferentes gestiones escolares, con el fin de evitar la exclusión escolar.





Presentación del proyecto
La narrativa como medio para vincular las familias a la escuela
 Institución Ofelia Uribe de Acosta

El proyecto está liderado por dos maestras que han encontrado en las narrativas una manera de posicionar una cultura escolar que transita en un propósito de autonomía para sus estudiantes. Desde esta propuesta investigativa se representa la escuela como un campo de fuerzas en movimiento que la hacen susceptible a transformaciones y cambios. En esta dirección, el interés investigativo de estas docentes no apunta a la confirmación de un estado de cosas que permanecen inamovibles en los espacios y tiempos estructurados en la escuela y que plantean tácitamente un “no futuro” en las existencias de los estudiantes. Por el contrario, sus compromisos como investigadores transitan en el campo de la visibilización, la mutación y la transformación, en una perspectiva claramente ética y política que le apuesta a la esperanza en estas nuevas generaciones de adolescentes que se forman en las instituciones públicas colombianas, a la potencia de sus existencias y a la voluntad de poder. Este es un proyecto altamente pertinente para una propuesta investigativa que piensa nuevas formas de organización y gestión escolar, en tanto que claramente introduce la constitución de lo subjetivo, articulado, no a una simple perspectiva de lenguaje, sino a una apuesta que propone otros modos de subjetivación en la potencia y la autonomía, utilizando para esto la *narrativa* como acto social que constituye y transforma formas de existencia. En la dirección que le dan las maestras a su propuesta de acción en la narrativa, se asiste a un efecto constitutivo de subjetivación política que se expresa en la *enunciación* como posibilidad agenciadora y de interpelación que actualiza unas subjetivaciones de resistencia y fuerzas afectivas.

En el informe investigativo establecen que la narrativa la ven como una posibilidad de potenciación que va más allá del fomento a competencias de lectura y escritura. A este respecto comentan: “Esta experiencia ha resignificado la narrativa, como elemento que va más allá del fomento de competencias en lectoescritura, para comprenderla como posibilidad para leer los múltiples y diversos lenguajes de los niños. Entonces, no se trata solamente de que ellos lean libros y cuentos, sino de que sus gustos, sus intereses, y sus palabras se conviertan en un texto susceptible de ser analizado, interpretado y recreado”.

El efecto potenciador de la enunciación, tal como lo plantean las docentes investigadoras, no se refleja solo en palabras, sino que apunta fundamentalmente a la constitución de nuevas subjetividades. La enunciación siempre es acción y no solo palabras, en este sentido, hace jugar localizaciones subjetivas, fuerzas afectivas y relación de poderes que dan cuenta de posicionamientos políticos claros. Ahora, el efecto político subjetivante de la enunciación, siempre va a expresar una versión de la escuela diferente a la instituida, al recurrir a prácticas de fuga –en este caso las narrativas– que constituyen memorias contra-institucionales.

Finalmente, aunque no es una experiencia que ha permeado toda la institución, sí es un proyecto innovador que puede enganchar prácticas de resistencia más amplias en otros maestros, evidenciándose de esta manera su sentido político colectivo y organizativo. Es importante que se vea más finamente la convergencia de lo político y lo subjetivo en los resultados de esta investigación, además de las condiciones de ruptura impulsadas desde las narrativas.



La narrativa como medio para vincular las familias a la escuela

Colegio Ofelia Uribe de Acosta
 María Patricia Siabato
 Mónica Sánchez Calderón

Institución

El Colegio Ofelia Uribe de Acosta, está ubicado en la localidad quinta de Usme de Bogotá y cuenta con dos sedes de calendario A y género mixto. Fundado en el año 1986 con el nombre de Colegio El Bosque, en el año 2007 fue inaugurada la sede A y su nombre cambió a Ofelia Uribe de Acosta.

Presta sus servicios en las jornadas de la mañana y la tarde, con cobertura de preescolar hasta grado 11, con aproximadamente 2600 estudiantes en total en las dos jornadas, y con el apoyo de ochenta personas entre docentes y directivos.

La Misión del colegio planteada en el PEI es “formar líderes autogestores de proyectos productivos con capacidad de interpretación, análisis y comprensión de su entorno, a través del programa de integración Sena, la Educación Media fortalecida en Ciencias Naturales, la apropiación de tecnologías de la información y la comunicación TIC y el idioma inglés”.



Antecedentes

Los niños y niñas de grados cuarto y quinto de la institución educativa están ubicados en una sede diferente a la principal —que es un megacolegio— lo cual generaba que muchas iniciativas y proyectos pedagógicos no se desarrollaran allí

En el contexto de la institución se presentan situaciones complejas, pues su población pertenece a los estratos 0, 1 y 2, y la mayoría son víctimas de desplazamiento forzado (por ello en esta localidad se ha conformado la UPZ¹ Alfonso López)

Experiencia innovadora

En un lugar lejano del sur de la ciudad, rodeado de montañas y aire fresco, donde todavía se percibe el olor a bosque, se encuentra un colegio cuyo nombre exalta la valentía y lucha de una heroína colombiana, Ofelia Uribe de Acosta², una mujer que sin importar los señalamientos, trabajaba por alcanzar metas colectivas como el hecho de lograr que la mujer en Colombia ejerciera su libertad y sus derechos con enormes resultados, consiguiendo que el presidente de aquella época diera un sí al voto democrático femenino

A este colegio muchos docentes llegan y se van, algunos dejan huellas, otros quizá no. Entre tantos maestros, una joven llamada Mónica culminaba su especialización con una idea que le rondaba la cabeza, pues su gran preocupación era el ambiente que rodeaba a los niños debido a las condiciones generadas por el desplazamiento forzado del que eran víctimas muchas familias del sector (desempleo, pobreza, crisis en el proyecto de vida, etc.)

El entorno del colegio era una zona donde muchas cosas hacían falta, pero su preocupación no era la escasez de recursos, sino las situaciones sociales complejas del sector como las drogas y las pandillas, por lo cual era un imperativo ofrecerles herramientas a los niños para que enfrentaran estos desafíos. En ciertas ocasiones se presentaban eventos de agresividad entre estudiantes y muchos docentes decían “¡este niño ya no tiene arreglo!”, pero ella en silencio escuchaba a su corazón y pensaba “sí tiene oportunidad”, y seguía ingeniando actividades.

Muchas ideas llegaron a su mente, y analizando esta realidad, así como la preocupación de sus colegas por los bajos resultados académicos de los estudiantes, se dio cuenta que había influencias externas que los afectaban. Muchos de ellos

no ejercían su autonomía y la mayoría de padres no sabía cómo ayudarlos en el desarrollo de la misma. Por ende los niños necesitaban contar con más elementos para poder tomar sus propias decisiones con miras a un buen porvenir, haciendo valer la autonomía como principio de vida.

Entonces decidió dedicar horas a concretar el proyecto. Lo propuso a algunos maestros pero no tuvo eco, pues ellos estaban ocupados con otros proyectos, así que decidió arrancar sola. Sabía que sería un camino complejo.

En ese trayecto se encontró con una profesora llamada María Patricia, a quien le llamó la atención el proyecto, pues su deseo era aprender y conocer sobre la realidad de los estudiantes de aquel entorno, ya que ella venía de una escuela rural donde todo era diferente. Patricia pensó “esta será una gran oportunidad para reconocer la población en la cual trabajaré”, y es así como desde el 8 de mayo decidieron llevar a la práctica el proyecto que fue denominado “La narrativa como medio para conocer las concepciones sobre la autonomía en los preadolescentes”.

Empezaron formulando preguntas y problematizando con los estudiantes el concepto de autonomía. ¿Qué es? ¿Qué implica ser autónomo? Allí comprobaron que los chicos no tenían suficiente información sobre el tema. En ese sentido, el trabajo en torno a las narrativas —entendiéndolas como las múltiples maneras en las que se recrea el lenguaje, así como las variadas formas que encuentran los estudiantes para expresarse— sería un buen catalizador para fomentar reflexiones y discusiones al respecto.

Esto les permitió desarrollar diversas actividades con los chicos, tales como lectura colectiva de cuentos, el mural de la expresión, escritura en el periódico del colegio, deconstrucción de palabras cotidianas, análisis de los contenidos y letras de canciones de rap, reguetón y salsa, entre otras.

El ejercicio de las palabras cotidianas consistió en hablar con los niños sobre su vocabulario para comprender los nuevos significados que han adquirido ciertas palabras. Esto los emocionó, por lo que empezaron a crear el “Diccionario Juvenil”, en el que se consignaban diferentes expresiones utilizadas por ellos en su cotidianidad, hecho que sirvió para analizar las expresiones que no se deben usar porque vulneran la integridad de las personas y por ende afectan la convivencia.

A medida que el trabajo con los estudiantes avanzaba, las maestras comprendieron que era necesario vincular a las familias en el proceso, pues concluyeron que los padres de familia tenían dificultades para establecer límites con sus hijos. De esta manera, algunos caían en el autoritarismo y otros eran muy complacientes, acciones que impedían que los niños establecieran las consecuencias de sus acciones y asumieran la toma de decisiones.

Por consiguiente, implementaron una estrategia denominada “El cuaderno viajero”, en el que los padres y las madres debían escribir en torno a diversos temas, especialmente sobre su época escolar, cómo era su escuela, cómo eran sus jue-



- 1 Las Unidades de Planeamiento Zonal —UPZ— son una subdivisión urbana de Bogotá. Su área es menor a la de las localidades, pero pueden agrupar varios barrios.
- 2 Ofelia Uribe fue una luchadora y dirigente del feminismo sufragista que se manifestó en Colombia desde los inicios de la segunda República Liberal (1930) hasta principios del Frente Nacional.



gos, cómo eran sus maestros, etc. Esto posibilitó un espacio de interacción entre padres e hijos y sobre todo les permitió a los adultos reconocer cuáles eran sus propias visiones de la autonomía, para identificar su rol en el desarrollo de la autonomía de sus hijos e hijas

Ahora, estos cuadernos contienen los recuerdos de la niñez de los padres y madres, quienes se han sentido muy contentos por esto. Algunos dicen que “escribir fue algo chistoso”, otros dicen que recordaron cómo era su colegio, pero lo más importante es que ahora ellos también se sienten parte de la Escuela

Hoy por hoy la satisfacción de aquellas maestras es enorme, saben que aún hay muchos retos, pero con el proyecto quieren seguir haciéndole honor a la mujer cuyo nombre designa al colegio y que ahora las inspira a continuar trabajando para que sus estudiantes sean más autónomos y en esa medida sepan que pueden construir el proyecto de vida que deseen, más allá de las adversidades del contexto

Interpretaciones y conclusiones

Comprendiendo que la gestión escolar incluye las relaciones de la institución con su entorno y en general con todos los actores de la comunidad educativa, se evidencia que una de las potencias de esta experiencia ha sido la capacidad para leer el contexto de la institución educativa y en ese sentido, identificar las necesidades de los niños

En consecuencia, el contexto de la Escuela se leyó no con un afán de etiquetar la realidad, sino con el interés de transformarla, esto implicó entre otras cosas, que la Escuela fuera asumida como un sistema de prácticas culturales que puede tomar decisiones para la transformación de su propia realidad, y que las maestras asumieran su papel como investigadoras y productoras de cultura, capaces de situar sus propias interpretaciones y de superar las formas tradicionales de representar a los estudiantes³

En el presente proyecto, esa lectura de contexto —realizada a través de diferentes estrategias— permitió comprender la complejidad de la realidad en la que están inmersos los niños y las posibilidades de la Escuela para promover el desarrollo de todas sus potencialidades. Esto devino en el cuestionamiento de los imaginarios que circulaban entre los demás maestros acerca del “no futuro” de los niños y ha movilizado un cambio en la lógica del pesimismo hacia una perspectiva de la esperanza

3 Vale decir que desde esta perspectiva, una escuela que “lee su contexto”, no diagnostica lo que la rodea, sino que se relaciona y se reconoce en aquello que la rodea. No hay una división tajante entre el adentro y el afuera de una institución

Así las cosas, esta experiencia se resiste a marginar a las familias de los estudiantes del proceso educativo, a diferencia de lo que suele ocurrir en muchos colegios en los que padres y madres son actores pasivos que solo acuden en momentos puntuales como la entrega de notas o el día de la familia

De esa manera los padres y madres advirtieron que la labor que realizan los maestros en la Escuela debe ser fortalecida con el apoyo de los hogares, pues la Escuela es solo un nodo en medio de la red de relaciones en las que están inmersos los chicos

Esta vinculación de las familias favoreció el diálogo y la interacción de los padres con los niños, pues los ejercicios sugeridos por las maestras debían ser realizados por ellos conjuntamente. Así, se fortalecieron los vínculos familiares y la comprensión por parte de padres y madres de que su participación en las actividades de la escuela y en el proceso de aprendizaje de los niños es fundamental

Por otra parte, esta experiencia ha reevaluado el lugar que se les ha conferido a los estudiantes en la educación convencional. No en vano las maestras le apostaron al desarrollo de la autonomía, lo cual implica un desplazamiento desde una óptica adultocéntrica según la cual los niños son seres incapaces de pensar por sí mismos, hacia una visión de estos como seres plenos que progresivamente pueden valorar diferentes opciones, reconocer las consecuencias de sus acciones y tomar decisiones

En cuanto al fomento de la autonomía en el ámbito escolar, Kamii (s f) considera

Las materias académicas se enseñarían de una manera muy distinta si se concibieran dentro del objetivo más amplio de la autonomía del niño. Por ejemplo, el maestro trata de transmitir la ciencia únicamente por la ciencia misma, el maestro trata de transmitir datos, teorías y conceptos de actualidad, sin preocuparse de que la formación tenga sentido para el estudiante. Si, por otro lado, se enseña ciencia dentro del contexto del desarrollo de la autonomía, se hará hincapié en que el estudiante encuentre sus propias respuestas a sus propias preguntas por medio de experimentos, pensamiento crítico, confrontación de puntos de vista, y sobre todo, en que todas estas actividades tengan sentido para él. El desarrollo de la autonomía, en resumen, significa llegar a ser capaz de pensar por sí mismo con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el ámbito moral como en el intelectual (p. 1)

En otro sentido, esta experiencia ha resignificado la narrativa como elemento que va más allá del fomento de competencias en lectoescritura, para comprenderla como la posibilidad para leer los múltiples y diversos lenguajes de los niños. Entonces, no se trata solamente de que ellos lean libros y cuentos, sino de que sus gustos, sus intereses y sus palabras se conviertan en un texto susceptible de ser analizado, interpretado y recreado

Lo anterior le ha permitido a las maestras construir una relación más cercana y cálida con sus estudiantes. Ellas han podido comprender mejor el mundo de la vida de los niños y en esa medida han generado otras formas de relacionarse con



ellos desde el afecto y la empatía. Igualmente, han transformado el sentido de su trabajo en la institución educativa. Según la profesora Patricia “uno escogió esta profesión porque está enamorado de la educación, me gusta mi colegio y los chicos y las chicas, y a pesar de lo rígido de los currículos, los maestros tenemos autonomía para planear nuestras clases y hacer lo que queremos, por eso se trata de ir más allá de solamente la clase y ya”

Por su parte los niños tienen más confianza en las maestras y no las consideran necesariamente como las figuras de autoridad en la Escuela, sino como personas que se preocupan por ellos y por su futuro.

Trabajar en este proyecto ha fortalecido los vínculos entre los maestros de la sede B del colegio, se puede observar que hay una comunidad motivada que busca el mismo objetivo y se apoya mutuamente, aunque adolecen de suficientes espacios de trabajo colectivo donde puedan pensar en nuevas actividades y evaluar las que se han realizado.

Las maestras anhelan que esta experiencia sea tenida en cuenta por otros docentes, especialmente en el grado sexto, para que se le dé continuidad al trabajo realizado con los niños de quinto grado. En esa medida es preciso emprender acciones para que el proyecto encuentre anclajes institucionales que lo hagan sostenible.

Finalmente, se puede analizar cómo articular este proyecto con otros proyectos que se desarrollan en el colegio y que también propenden por el desarrollo de la autonomía, como el de Educación Sexual.

Bibliografía

Kamii, Constance, La Autonomía como Finalidad de la Educación. Universidad de Illinois, Círculo de Chicago. Disponible web en [http://www.educa2.madrid.org/web/educamadrid/principal/files/e78f9469-af2b-406f-b26c-a6edd7612c4e/Autonom%C3%ADa%20como%20opc%C3%B3n%20educativa\(2\).pdf?t=1352713314042](http://www.educa2.madrid.org/web/educamadrid/principal/files/e78f9469-af2b-406f-b26c-a6edd7612c4e/Autonom%C3%ADa%20como%20opc%C3%B3n%20educativa(2).pdf?t=1352713314042)



Presentación del proyecto Una historia de vida, debida IED República de China

Después de una profunda crisis, el colegio se reorganizó y redistribuyó funciones hasta lograr alcanzar el proyecto que hoy, con orgullo, presentan a la comunidad académica. En efecto, este proyecto demuestra qué ocurre cuando se desarrollan agenciamientos colectivos que, conservando sus singularidades, pueden trabajar mancomunadamente en “otras formas de ser y estar en la escuela”. No solo decidieron organizarse sino asumir diferentes procesos que van desde la gestión del rector –por lo visto, líder indiscutible del proyecto– pasando por la aprobación de la Educación Media que no tenían, hasta la transformación de las prácticas pedagógicas, los procesos de convivencia, el aumento de la calidad y una profunda reforma curricular.

Si nos atenemos a la multiplicidad de éxitos y conquistas alcanzados por este colectivo de profesores, registrado en el informe, se pueden explicar dichas ejecutorias en las siguientes razones: a) El trabajo conjunto; b) Centrarse en las potencialidades de los estudiantes y no en sus carencias y dificultades; c) Reconocer la diversidad de los estudiantes como un espacio de aprendizaje, convivencia y respeto con el otro; d) Espíritu de emprendimiento de las directivas al establecer alianzas y convenios con instituciones que no solo pueden capacitar mejor a sus estudiantes sino ofrecerles oportunidades laborales; e) Implementación de liderazgos estratégicos –que dan la posibilidad de delegar funciones y, de paso, empoderar académica y gerencialmente a los (as) docentes– y una perspectiva sistémica que posibilita entender la institución como un todo y no de manera fragmentada como es lo común en nuestras instituciones.

No obstante, a pesar de todos estos logros, no queda claro cómo han sido los procesos pedagógicos de integración concretos con los niños discapacitados (autistas, invidentes, etc), así como tampoco los cambios que, desde lo administrativo, han posibilitado la inclusión de estos estudiantes.





Una historia de vida, debida

IED República de China

Pablo Enrique Robayo

Francisco Gómez

*A veces nos aferramos al pasado de tal manera
que no tenemos con qué abrazar el presente*

Jan Glidewel

El colegio República de China IED, ubicado en la localidad de Engativá, con más de cuarenta años de vida, es una entidad caracterizada por la atención a estudiantes con discapacidad visual y articulación con el SENA

Introducción

La historia de una institución es similar a la de una persona. En algunos casos la vida se establece en la rutina, se repiten los quehaceres y el diario transcurrir lleva a una comodidad que es sinónimo de anonimato. En otros, se está en búsqueda de nuevos horizontes, de nuevas rutas que permitan su realización y permanente superación. Son estas instituciones, así como las personas, las innovadoras, las que son capaces de proyectarse hacia el futuro. Este escrito está planteado como una historia de retos y soluciones

Una decisión inclusiva

El colegio al cumplir sus treinta años, tomó la decisión de implementar el programa de inclusión para población con limitación visual. Opción valerosa, y a la vez, llena de compromisos. Sensibilizar a la comunidad para que reciba a estos estudiantes de manera asertiva y adaptar a los estudiantes invidentes a nuevos espa-

cios de convivencia y aprendizaje. Nació entonces una nueva escuela. Durante los primeros años la preocupación se centraba en aprender a enseñar, en encontrar caminos que minimizaran las dificultades de adaptación al mundo por parte de esta población. Este trabajo recibió los reconocimientos de la sociedad y cada año la demanda de cupos por parte de personas con esta discapacidad fue en aumento, llegando en este año a 54 estudiantes

Vida en crisis

Como en cualquier vida aparecieron los momentos de crisis y en el año 2008 se tocó fondo en una situación de convivencia entre docentes y directivos, requiriendo la intervención de la Secretaría de Educación para superarla. Como consecuencia, llegaron a la institución nuevos directivos, quienes formaron equipo y se fijaron el propósito similar al ave fénix: renacer, partiendo de las fortalezas de la institución y buscando desde allí, nuevos horizontes

El reto inicial: primera promoción

En el año 2009, la vida escolar se llena de retos. El primero, era el de obtener la aprobación de la Educación Media, ya que los estudiantes de grado noveno debían ser reubicados en otros colegios para poderse titular como bachilleres. La gestión adelantada fructificó en la Resolución 10251 del 1 de Julio de 2009 y al final del año proclamó su primera cohorte de bachilleres

Revisión y pertinencia

La aprobación de la Educación Media equivalía entonces a llegar a una mayoría de edad, y era el momento de cuestionarse acerca de la pertinencia del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Nace un nuevo reto y durante ese mismo año se realizó un trabajo intenso de revisión de la programación académica, del Manual de Convivencia, de la misión, visión, énfasis y de todos los elementos que lo conforman. Se distribuyeron las tareas para que desde todos los frentes y teniendo en cuenta las fortalezas de cada directivo se adelantaran los procesos que permitieran cumplir con éxito este trabajo

Definiendo cambios académicos

Unido al reto anterior se plantea uno de fondo: ¿Cuál debe ser el enfoque pedagógico que debe trabajar la institución? Pregunta difícil de resolver debido a la resistencia de los docentes a seguir un enfoque por el trabajo adicional que esto representa. Con el liderazgo del Consejo Académico se analizan propuestas, llegando a decidirse por el modelo de "Enseñanza para la comprensión", enmarcado dentro del enfoque constructivista



Se implementó el horario por bloques, permitiendo la ampliación y optimización de los tiempos de trabajo con los estudiantes, disminuyendo a tres las asignaturas trabajadas diariamente

Se decidió iniciar la organización institucional por ciclos de aprendizaje y se reestructuró administrativa y pedagógicamente a toda la comunidad para lograr avances significativos hasta hoy

Se incrementó el horario de inglés y se fortaleció el apoyo en primaria referente a esta asignatura para dar oportunidad a los estudiantes de acercarse de manera efectiva al manejo de una segunda lengua. Todo esto complementado primero mediante un convenio con la Pontificia Universidad Javeriana, asignando estudiantes de la carrera de Lenguas Modernas para realizar sus prácticas en el colegio y, segundo, con el inicio del programa de la Secretaría de Educación sobre inmersión en inglés, siendo beneficiados con el apoyo de docentes extranjeros

De manual a pacto

Desde otro frente de trabajo se plantea la necesidad de revisar y reestructurar el Manual de Convivencia, dándole un nuevo enfoque para convertirlo en un Pacto de Convivencia que tuviera en cuenta la nueva Ley para la infancia. Se involucró a todos los estamentos de la comunidad educativa y tras un proceso minucioso se llegó a un nuevo texto en el que se desvanece el enfoque punitivo para primar la conciliación, el respeto por el debido proceso y el trabajo pedagógico como estrategia de mejoramiento, sin que por esto exista disminución de la exigencia en cuanto a los deberes de los estudiantes en su comportamiento. Lo anterior está siendo confirmado por la comunidad, tanto interna, como externa, al disminuir significativamente los casos de conflicto dentro y fuera de la institución. Actualmente se refuerza con la participación de la Cámara de Comercio a través de su proyecto "Hermes"

Verde que te quiero verde

Surge la necesidad de crear proyectos que apoyen el trabajo hacia el cuidado del medio ambiente, exigiendo la creación de los Proyectos de Educación Ambiental (PRAE). Reto complicado de llevar a cabo debido a los pocos espacios y la carencia de zonas verdes en el colegio. Creativamente se generó la propuesta de hacer un cerramiento en cerca viva en la zona periférica del colegio, que en ese momento tenía una malla, lo cual además permitió (en una segunda intención) minimizar el impacto de vendedores ambulantes que asediaban a los estudiantes en los recreos, ofreciéndoles productos de dudosa calidad y en algunos casos, drogas. Este proyecto llamado "China Verde", creció hasta aprovechar al máximo cada espacio, adecuando el sector sur, que siendo una franja de no más de cuatro metros de ancho, fue recuperado con materas para cultivo y senderos adoquinados, así como la construcción de un pequeño vivero. Estos espacios ahora son trabajados por los estudiantes con siembra de hortalizas y plantas aromáticas

¿Y del futuro qué?

Un reto resolver la pregunta ¿Y el futuro de los egresados del colegio? Se gestionó ante la Secretaría de Educación la inclusión en los programas de articulación con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y se logró, bajo Resolución, entrar al programa Las líneas de formación fueron los programas "Técnicos de Información Turística Local y de Recreación", el cual se cambió por el de "Operación de Eventos". Un 75% de los estudiantes que terminaron estudios técnicos en 2013, continuó la cadena de formación con los programas tecnológicos en "Guianza Turística y Organización de Eventos"

Convenios convenientes

Ahora la institución se vería obligada a gestionar la búsqueda de empresas para que los estudiantes de grado once realizaran sus prácticas laborales. Nuevo exigente reto. Los contactos realizados sirvieron para que el colegio lograra convenios con entidades oficiales como el Instituto para la Recreación y el Deporte (IDRD), el Instituto de Turismo (IDT), la Policía de Turismo a través del programa "Vigías del Patrimonio", Maloka, el Instituto Distrital de las Artes (IDARTES), encargado de administrar el Planetario Distrital, el Estadio El Campín, el Museo de Arte Contemporáneo (MAC) del Minuto de Dios y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Estos convenios están representando no solo un espacio de excelente formación, sino que también crean la posibilidad de vinculación laboral de los estudiantes que se destacan en sus prácticas. Debido a ello, la institución se hizo merecedora de un reconocimiento por parte del SENA, al convertirse en el colegio de mayor proyección en sus programas de articulación.

Respecto a las alianzas estratégicas, es importante resaltar la inclusión del colegio en el programa del Ministerio de Comercio, Industria y Turismo (MinCIT) conocido a nivel nacional como "Colegios Amigos del Turismo" (CAT), cuya representación a nivel Bogotá la realiza y gestiona el Instituto Distrital de Turismo. Esta vinculación ha beneficiado al colegio con apoyo directo al programa "Información Turística Local" y su articulación con el PEI, y con salidas pedagógicas para un grupo significativo de estudiantes, realizadas con la mejor calidad en cuanto a logística, recorridos y acompañamiento.

Un futuro con visión

Pero el reto mayor estaba sin resolver. ¿Cómo apoyar a la población con problemas de visión? ¿Cómo generarles posibilidades de desarrollo personal? ¿Cómo generar probabilidades de gestionar sus propios ingresos? Las respuestas fueron encontradas en el programa técnico "Información Turística Local" y en el PRAE.

Se realizó una reunión con el SENA, la Secretaría de Educación (representada en las subdirecciones de Educación Media y Superior e Inclusión), el Instituto Nacional para Ciegos (INCI) y el colegio, fructificando desde su inicio mediante la imple-



mentación de formación técnica para invidentes en el programa de información turística local. Para ello el SENA necesitaba hacer una adaptación del material de estudio, de tal manera que los estudiantes con limitación visual puedan acceder a ellos. Inicialmente, la representante del INCI se comprometió a hacerlo, pero ante su incumplimiento, el colegio, a través del área de Tiflogía, no solamente adelanta esta tarea, sino que también realiza una jornada de capacitación en manejo de población invidente con los instructores del SENA. Desde el 2014 el colegio asumirá el reto de apoyar y acompañar al SENA en su regional Bogotá, en la formación de los primeros técnicos con limitación visual en información turística. Además, se firmaron convenios interinstitucionales con la Universidad de la Sabana, la Universidad Iberoamericana y la Universidad Pedagógica para apoyar a los estudiantes con limitación visual a través de las prácticas de los estudiantes de pregrado de estas entidades.

Además de la participación de los estudiantes con limitación visual en los espacios del proyecto "China Verde" de cultivo de hortalizas y aromáticas en inclusión con sus compañeros de curso, se estableció un espacio independiente en el que se adelanta el cultivo de hortalizas por parte de toda la población en condición de discapacidad, perfeccionando el aprendizaje de técnicas de siembra, cuidado y recolección de plantas con fines alimenticios, quienes ya tuvieron la oportunidad de recoger sus primeras cosechas para la venta inmediata a la comunidad. Este proyecto, liderado por el área de Tiflogía, genera un espacio que permite crear de manera permanente una microempresa de cultivo de hortalizas y plantas aromáticas.

Para seguir brindando espacios de formación y opciones de inclusión, el colegio participó junto con sus estudiantes invidentes, como expositores, en Expociencia Juvenil, mediante la presentación de los proyectos de huerta escolar y el uso de las TIC, permitiéndoles interactuar de manera exitosa con los visitantes a la feria, dejando una grata impresión en ellos y recibiendo además el reconocimiento de la Secretaría de Educación por este proceso.

Un fin con continuará...

El desarrollo de este proyecto implica un reto final, y este es seguir mejorando la calidad del servicio educativo de nuestra institución, manteniendo las metas logradas hasta ahora. Faltan metas por alcanzar, algunas logradas se deben mejorar, pero ante todo no podemos perder de vista que trabajamos para los niños y jóvenes y, por ello, pedimos a Dios sabiduría para leer en la línea del tiempo que el mundo le espera a nuestros estudiantes y tomar las decisiones apropiadas para que podamos equipar su corazón, su mente, su espíritu y su cuerpo con las herramientas necesarias para defenderse de manera exitosa en la vida, pero ante todo, para que sin importar el oficio, profesión o trabajo que desempeñen, sean buenos ciudadanos, se respeten a sí mismo y aprendan a ser felices.



Presentación del proyecto

Herramientas científico-tecnológicas para acercar a niños, niñas y jóvenes al desarrollo del pensamiento científico

IED República de Colombia

Entre los principales propósitos de las *escuelas democráticas* están los de mejorar el clima de la escuela y aumentar la autoestima de los estudiantes (Apple y Beane, 2000). Este proyecto se inscribe no solo en esos propósitos, sino también, en establecer los mecanismos necesarios para que, desde procesos de gestión y gubernamentalidad escolar, se garanticen la consecución de dichos objetivos. Y lo hace desde un proyecto pedagógico que, si bien nació como proyecto de aula pero terminó involucrando a toda la institución educativa, busca ante todo la transformación de una normatividad heterónoma, unas relaciones de poder centralizadas y la potenciación de procesos culturales y sociales.

Estas transformaciones se adelantaron en diferentes niveles: desde la apropiación de un lenguaje técnico y especializado, lo cual le confiere una identidad al grupo de investigación que es fundamental para el posicionamiento de los actores en la institución, pasando por el establecimiento de unas estrategias que definen claramente las intencionalidades de los integrantes del equipo, hasta la verificación de las acciones realizadas. Estas transformaciones producidas por el proyecto las sintetizan los autores de la siguiente manera: "estas nuevas relaciones se hacen observables a través de las transformaciones acaecidas en el uso del lenguaje propio de la ciencia y la tecnología, en la planeación y elaboración de estrategias ecológicas que dan solución a problemas presentes en el entorno escolar, en el desarrollo de una comunicación oral y escrita además de la habilidad para escuchar, proponer y argumentar soluciones y aplicaciones de las llamadas tecnologías limpias y de los procesos biotecnológicos sustentables".

Es claro que para producir transformaciones a nivel de las estructuras y de los procesos organizativos y de gestión, es necesario empezar por emplear un nuevo lenguaje que designe y signifique la realidad de una forma diferente a la dominante y a la convencional. El uso del lenguaje técnico y científico constituye un paso imprescindible para romper no solo con el sentido común y la representación mecánica de los procesos naturales, sino que abre a la posibilidad de nuevos interrogantes, de audaces conjeturas, de rupturas cognitivas y sociales y, por derivación, de posicionamientos políticos críticos y fundamentados. Lo mismo puede decirse para la organización de "estrategias que faciliten la participación de los estudiantes de acuerdo con sus intereses, gustos y deseos facilitando la construcción de resistencias a las prácticas segmentarizadas y sedimentadas que se encuentran en la estructura de nuestra institución escolar y la creación de nuevas propuestas de investigación a través de las cuales se orienta y se promueven procesos de metacognición agenciando nuevas formas de poder y estrategias de construcción de colectividad".

Estas estrategias organizativas cambiaron no solo las relaciones de poder—se revisaron los espacios y recursos de los estamentos administrativos, se reformuló el concepto de autoridad a partir de la autogestión y el reconocimiento del otro como sujeto—, sino que se conformaron colectivos con intereses comunes que propician la autonomía en la distribución de tiempos y espacios—quizás el mayor obstáculo en la escuela para adelantar proyectos pedagógicos o de investigación— y el cambio de hábitos repetitivos y estereotipados.





Herramientas científico-tecnológicas para acercar a niños, niñas y jóvenes al desarrollo del pensamiento científico¹

IED República de Colombia

Dora Ocampo Rozo

Carmen Piedad Peña

Resumen

Esta propuesta nace como proyecto de aula, debido a la necesidad de transformar la enseñanza de las Ciencias Naturales y la Educación Ambiental, y de incentivar el manejo del lenguaje científico y el desarrollo de propuestas ecológicas que permitan mejorar el ambiente escolar, las relaciones individuales y de la comunidad con la naturaleza

En el transcurso del tiempo el proyecto dejó de ser proyecto de aula para facilitar la participación de otros estamentos institucionales y el surgimiento de relaciones individuales y colectivas que contribuyen a la formación de lo que Foucault (citado por Barragán, 2011) denomina formas de subjetivación y gubernamentalidad, facilitando el surgimiento y la transformación en aspectos como la normatividad, las relaciones de poder y las relaciones culturales y sociales

Introducción

De acuerdo con Vasco (2003) los cambios en la escuela se deben producir alrededor de las transformaciones de las actitudes, valores y procedimientos, dando lugar a la reformulación de la identidad colectiva e individual, por ende ocasionan-

do modificaciones sobre los individuos, las colectividades y la institución escolar, particularmente en la IED Colegio República de Colombia

El proyecto “Herramientas científico tecnológicas para acercar a niños, niñas y jóvenes al desarrollo del pensamiento científico” permite establecer nuevas relaciones de subjetivación, de poder, y nuevos entramados para la construcción de formas de gestión escolar, con el fin de objetivar y contextualizar el conocimiento científico y ambiental alrededor de los procesos biotecnológicos

De modo que durante su aplicación y desarrollo propone diversas estrategias didáctico-pedagógicas orientadas a la formación de nuevas relaciones entre los individuos, los colectivos, la institución, la naturaleza, la familia, la cultura, la tecnología y la política

Estas nuevas relaciones se hacen observables a través de las transformaciones acaecidas en el uso de lenguaje propio de la ciencia y la tecnología, en la planeación y elaboración de estrategias ecológicas que dan solución a problemas presentes en el entorno escolar, en el desarrollo de una comunicación oral y escrita, además de la habilidad para escuchar, proponer y argumentar soluciones y aplicaciones de las llamadas tecnologías limpias y de los procesos biotecnológicos sustentables

Un poco de historia y su relación con la educación ambiental

EL Colegio República de Colombia es una institución educativa de carácter oficial adscrita a la Secretaría de Educación de Bogotá D C , ubicada en la localidad décima o de Engativá, con una cobertura de carácter mixto de 4157 estudiantes Cuenta con tres sedes en las jornadas de mañana, tarde y noche, ofrece educación formal básica, media especializada y adultos en la jornada nocturna a través de una organización curricular por ciclos

La necesidad de implementar la educación ambiental en los ámbitos escolares, además de ser una necesidad gubernamental, también se consolidó como una tarea urgente a desarrollar en las aulas, por esta razón se esbozan las primeras aplicaciones de un proyecto denominado “Semillas de asfalto”, que además de proponer la ubicación espacial de los estudiantes de básica primaria, buscaba comenzar a sembrar la inquietud sobre el cuidado ambiental y el reciclaje, inicialmente de los plásticos producidos a través del consumo del refrigerio escolar

Durante la aplicación de la resolución 3150 expedida el 30 de septiembre de 2002, se procede a la integración de los colegios República de Chile, Nueva Estrada y República de Colombia en una sola, denominada Colegio República de Colombia IED (Institución Educativa Distrital)

Durante el año 2011 el proyecto 891 o de “Educación Media Fortalecida y Mayor Acceso a la Educación Superior”, propuesto desde la Secretaría de Educación de Bogotá, fue acogido por la IED República de Colombia, con el fin de fortalecer la formación académica y humana de los jóvenes



Los cambios sociales, económicos y culturales originados alrededor del desarrollo científico-tecnológico hacen urgente y necesario que el Sistema Educativo presente alternativas de formación que garanticen la continuidad de los estudiantes en el proceso de formación, que afecten positivamente su actividad académica y laboral en el futuro. La IED Colegio República de Colombia ofrece una EME (Educación Media Especializada) con profundización en Ciencias Naturales (biotecnología) y Ciencias Administrativas (gestión empresarial), asumida como una *experiencia de construcción colectiva*, basada en la investigación.

La profundización en Ciencias Naturales (biotecnología) amplía la visión de los estudiantes, de sus padres y de la comunidad aledaña a la institución escolar sobre el cuidado de los recursos naturales, del entorno cultural y del conocimiento ancestral como base para el cuidado y preservación de los mismos, además de convertirse en una posibilidad de progreso en diferentes aspectos (conocimientos, habilidades, alimentación, economía, relaciones sociales y comunitarias, y liderazgo).

Luego de varias consultas y acuerdos el "Proyecto de educación ambiental" de la IED República de Colombia se fundamentó en cuatro pilares que se manifiestan en diversas actividades orientadas a producir verdaderos cambios a nivel educativo, a través de acciones concretas y desde la aplicación de saberes sobre ciencia y tecnología.

Vasco (2003) señala que los cambios en educación se deben producir alrededor de la transformación de actitudes, valores y procedimientos en las áreas y saberes de la educación, la ciencia y la tecnología con el fin de mejorar los índices de productividad y competitividad científica de nuestro país. Esta transformación solo puede ocurrir desde un modelo educativo innovador que dé oportunidad para desarrollar las habilidades y competencias científicas con responsabilidad social y contextualizada.

La contextualización del proyecto inicialmente se realiza optimizando los espacios, los recursos humanos y los materiales con los que cuenta el colegio. Se construye entonces en la sede A el aula ambiental, específicamente una huerta escolar, con espacio y material (cajas plásticas) para el lombricultivo, con canecas para el compostaje, y un lugar para las estructuras de agricultura hidropónica en espacios urbanos.

El interés de algunos estudiantes que pertenecen a la EME y a los semilleros de investigación por proponer alternativas agrícolas en espacios urbanos o en tierras con deficiencia de nutrientes, por mejorar las condiciones alimentarias de la comunidad y las condiciones ambientales de nuestro planeta, justificó la creación y puesta en marcha de este proyecto.

Bases conceptuales

Con el fin de alcanzar niveles de excelencia es conveniente que la comunidad educativa promueva procesos de investigación sobre el desarrollo del pensamiento científico como instrumento de aprendizaje para comprender, analizar y dar significado a la información obtenida desde el análisis de textos, esquemas, gráficas, proposiciones, problemas o argumentaciones dadas a las formulaciones teóricas o prácticas que dan cuenta de los fenómenos y teorías científicas a través del lenguaje propio de la ciencia (Tobón, 2005).

La base conceptual se fundamenta en las ideas de un Modelo didáctico-pedagógico a través de estimulación plurisensorial y del procesamiento de la información de forma ordenada y organizada en una bitácora de orden de pensamiento, logrando así el desarrollo de unos niveles de comprensión y de unas habilidades de pensamiento que pueden ser básicas, analíticas, críticas y creativas.

Resignificación

Como consecuencia de la aplicación del proyecto a nivel institucional y el fortalecimiento del mismo, gracias a los aportes de otros miembros de la comunidad educativa, a la participación en procesos de actualización y concursos con entidades como el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, se pueden corroborar las siguientes afirmaciones:

- a En cuanto a las relaciones de poder se evidencian ajustes como la revisión de espacios y recursos desde los estamentos administrativos, involucrando de forma más participativa a todos los miembros de la institución, y el surgimiento de un nuevo concepto de autoridad a través de la reorganización de espacios orientados al desarrollo de autogestión y al reconocimiento del otro como sujeto, de sus talentos, gustos e intereses, rompiendo barreras que impedían la verdadera formación en valores y productividad, características propias del Proyecto Educativo Institucional PEI. Estas transformaciones optimizan el uso adecuado de recursos económicos, sociales, culturales e individuales.
- b Los procesos de subjetivación se evidencian gracias a la conformación de colectivos con intereses comunes que proponen, desarrollan, autogestionan y evalúan proyectos que propician la autonomía en la distribución de tiempos y espacios. Los sujetos son reconocidos a nivel familiar por manifestar sus propios intereses. Ocurren también cambios de hábitos, disciplina y compromiso, aspectos a tener en cuenta en la formación de individuos comprometidos en el desarrollo del trabajo de los semilleros de investigación y el cambio social y cultural que se necesita para mantener un ambiente sano y saludable.
- c En cuanto a los procesos pedagógicos, se puede afirmar que se encuentran orientados a la construcción de conocimientos que puedan dar la posibilidad futura de una producción técnica y tecnológica que proporcione mejores niveles



económicos y sociales. La aplicación de la metodología basada en el desarrollo de bitácoras, la retroalimentación frecuente de las mismas, el uso de tecnologías y de nuevos programas, lleva al estudiante a la construcción de saberes, a la comunicación asertiva con sus compañeros, al debate sano sobre sus escritos y a la modificación de conductas y sentimientos frente a las situaciones que a diario lo afectan. Además de acercar a la familia a la institución escolar como miembros más activos y participativos en la formación integral de los estudiantes

- d Resistencias. Se necesitan nuevas actitudes para aceptar y transformar expresiones como “sobradas”, “levitan”, entre otras tantas que juzgan el trabajo que hasta el momento se ha realizado, sin embargo, existen aquellos docentes que han comenzado a acercarse y a reconocer los valiosos cambios, las estrategias novedosas y la entrega desinteresada de estudiantes y docentes en el desarrollo del trabajo. Cuando el proyecto se puso en marcha los estudiantes también manifestaron algún tipo de resistencia debido al cambio de horario, ya que esto implicaba llegar dos horas más temprano o salir dos horas más tarde dependiendo de la jornada académica. Resistencia que no se presentó en los semilleros de investigación.
- e La aplicación del modelo didáctico COL junto con las modificaciones que se hacen al mismo han facilitado el descubrimiento de nuevos espacios de aprendizaje, de nuevas metodologías, de nuevas estrategias (aprender para luego enseñar a los compañeros más pequeños), de nuevas relaciones y de nuevas formas de utilización de espacios como las aulas especializadas, incluso el reconocimiento de nuevos olores, alimentos y territorios. Estos territorios facilitan la comunicación, pues permiten la socialización de causas y consecuencias alrededor de problemas como la drogadicción, violencia intrafamiliar, embarazos prematuros e intentos de suicidio entre otros, de igual manera permiten que el estudiante sienta que su voz es escuchada, además de ser reconocido como individuo.
- f El desarrollo, construcción y transformación del proyecto promueve la transformación de la esencia del individuo y del colectivo, los convierte en actores de los procesos educativos, acerca el mundo a sus vivencias, facilita la construcción de representaciones conceptuales de ecología, de agricultura urbana y de huerta escolar creadas e institucionalizadas por otros actores. Se busca la construcción de una realidad ecológica propia de la institución. Esta nueva subjetividad crea una nueva relación entre el hombre y la naturaleza.
- g El paso de proyecto de aula a proyecto institucional significó convertir el ambiente natural, cultural y social en la imagen producida por unos sujetos que están transformando de forma individual y colectiva su entorno.
- h La primera transformación realizada se organizó en su entorno próximo, las aulas de clase y el patio de recreo, a través de campañas de reciclaje y clasificación de residuos sólidos, además de la redistribución de los espacios.

Bibliografía

- Barragán, B. (2011) *Experiencia y narración ensayo sobre el conocimiento escolar como campo de subjetivación*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte No. 32. Recuperado 15 de Noviembre de 2013, de <http://revistavirtual.ucn.edu.co>
- Campirán, F. (2001) *Enseñar a pensar Estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades de pensamiento*. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Argentina. Universidad Jujuy.
- Campirán, F. (1999) *Enseñar a pensar La razón comunicada*. México. Editorial Torres Asociados.
- Cano, A. (2007) *Cognición en el adolescente según Piaget y Vygotski ¿Dos caras de una misma moneda?* Boletín academia Paulista e psicología. Julho Dezembro, año/vil XXVIII, número02, 148-166.
- IED Colegio República de Colombia iedcrc. (2008) Periódico Escolar.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES (2007) Fundamentos conceptuales del área de Ciencias Naturales.
- Tobón, S. (2005) *Formación basada en competencias Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá. Ecoe Ediciones.
- Vasco, C. (2003) *Objetivos específicos, indicadores de logro y competencias ¿y ahora estándares?* Recuperado el Mayo de 2010 <http://es.scribd.com/doc/20721344/Indicador-de-Logro-y-Competencias-Ahora-Est-and-Ares-Carlos-Eduardo-Vasco>





Presentación del proyecto

Mi colegio en la nube

IED Rodolfo Llinás

El uso de las TIC en el colegio Rodolfo Llinás se inicia como una propuesta orientada al desarrollo de competencias pedagógicas en diferentes campos del conocimiento y a la superación de dificultades de aprendizaje. Es un proyecto liderado por un solo maestro quien encuentra en un principio, la forma de orientar eficazmente a los estudiantes en su proceso formativo, a partir de la utilización de materiales didácticos digitales. Sin embargo, la riqueza de este proyecto para una propuesta innovadora en organización y gestión, no radica en su interés exclusivamente cognitivo articulado a las TIC, sino, precisamente, en el enfoque y visibilización de otros campos problemáticos de la escuela, como son la proyección a la comunidad, las relaciones, las comunicaciones, y los modos de subjetivación familiar de los estudiantes. Igualmente, es un proyecto que se ha encargado de impulsar otras formas de movilización política de los docentes, en tanto que las TIC se posicionan como punto de conexión o dispositivo de engranaje de fuerzas y líneas de fuga que transitan por la escuela y que marcan claras resistencias a procesos organizativos estructurados y coagulados.

Se puede considerar que el ingreso de este proyecto a este programa investigativo en organización y gestión liderada por el IDEP y la Universidad Distrital, le imprime un nuevo sello y una inmersión creadora en campos relacionados con lo político, la participación y las movilizaciones colectivas en las instituciones educativas. Esto, tomando en cuenta, que es un proyecto que ya ha demostrado ampliamente su pertinencia en el campo de las tecnologías y que ha sido puesto a consideración en diferentes espacios nacionales e internacionales de formación, capacitación y circulación del conocimiento tecnológico.

Lo que se revela entonces, en esta nueva fase del proyecto, es el interés de sus actores por incursionar en el campo de la gestión y las subjetivaciones políticas en la escuela, utilizando para ello el interés despertado en el campo de las tecnologías de la comunicación, por parte de los estudiantes y docentes de su institución educativa. Sin embargo, este no es un tránsito fácil ya que implica, tal como lo plantean en su informe de investigación, “reorganizar la escuela de cara a nuevas movilizaciones políticas que evidencian sus innovaciones múltiples, sus rupturas y su transformación, pasando de lo tradicional a lo que se permite variar y movilizar”.

Lo anterior muestra que es un proyecto altamente pertinente que debe enriquecerse en esta nueva fase que emprende ya que debe establecer más claramente innovaciones tecnológicas que permitan otras maneras de participación ciudadana y de ejercicio de la práctica política en las instituciones educativas. Es claro que las nuevas movilizaciones y los agenciamientos de colectividades emergentes responden a formas de resistencia creadora, cada vez más articuladas a redes sociales y al internet. El futuro de los antiguos movimientos sociales y la formación de un nuevo tejido asociativo, está de lado de los cyborgs que representan lo posthumano, o sea, la potenciación de lo subjetivo a través de los dígitos y las máquinas. Y este proyecto del colegio Rodolfo Llinás de Bogotá, tiene la suficiente fortaleza para presentar fluidamente esta forma de asociación política-posthumana a través de lo tecnológico.



Mi Colegio en la Nube

IED Rodolfo Llinás

Cediel Romero

Rocío del Carmen Guaca

Antecedentes

Este proyecto surgió desde hace doce años, desde la necesidad que manifestaron varios docentes del Colegio Distrital La Toscana Lisboa (colegio en donde trabajaba en ese momento), de publicar los materiales didácticos digitales que diseñaba en un solo sitio y a la vez aprovechar otros recursos educativos que encontraban en internet para hacer más interactivas las clases y mejorar los resultados en la evaluación de los estudiantes.

Simultáneamente se buscó orientar a los estudiantes para que hicieran un buen uso de los recursos TIC, aprovechándolos en sus clases y que a la vez desarrollaran sus habilidades tecnológicas y digitales.

También se resolvía que los estudiantes en la jornada contraria y desde la casa, pudieran aprovechar su tiempo libre para usar estos recursos digitales, con el fin de superar dificultades en el aprendizaje, sobre todo en áreas de mayor complejidad como matemáticas, inglés y sociales.

La necesidad a mediano plazo era crear un sistema virtual de apoyo escolar que integrara múltiples servicios y nos permitiera organizar toda la información educativa del colegio, centralizada en un solo lugar y a la vez disponible en todo momento para la comunidad educativa.

El proyecto se traslada junto con su creador a la Institución Educativa Distrital Rodolfo Llinás. Es un Colegio que posee una planta física nueva de escasos dos años de construcción y en excelentes condiciones, cuyo diseño cuenta con espacios para aulas especializadas, las cuales ante la demanda de estudiantes tuvieron que



ser adaptadas como aulas de clase. Tiene una zona recreativa limitada dentro del colegio que no cuenta con la capacidad para todos los estudiantes y en ocasiones los docentes deben llevarlos a utilizar la zona verde, que es externa al colegio. El colegio está ubicado en la localidad 10 de Engativá, al noroccidente de la ciudad de Bogotá. Cuenta con un rector, cuatro coordinadores y 86 docentes, quienes se caracterizan por ser una población profesional, destacada por el compromiso constante en su labor, evidenciado en la calidad de respuesta frente a sus deberes, en el tiempo que le dedican a sus funciones, en su gran capacidad de liderazgo y en su esfuerzo continuo por dar a los demás lo que es debido. El colegio atiende una población de 2460 estudiantes distribuida en los niveles de educación básica y media en dos jornadas (mañana y tarde), con edades comprendidas entre los 6 a 18 años. La población de estudiantes indígenas y afrodescendientes es mínima y en un alto porcentaje son mestizos que pertenecen a los estratos 2 y 3. Proviene de hogares en su mayoría nucleares con padres técnicos y profesionales empleados que usan y manejan correo electrónico, y cuentan con buen acceso a las últimas tecnologías informáticas, ya que poseen computador e internet en sus casas, situación que se convierte en una fortaleza que se debe aprovechar al máximo.

En primaria y bachillerato se evidencia una problemática relacionada con la apatía y la soledad en la que viven algunos de los estudiantes ante la necesidad de trabajar de sus padres, lo que conlleva a situaciones en las que los hermanos mayores deben hacerse cargo del cuidado y la protección de los menores, situación que ocasiona en primera instancia, la falta de interés de los mayores por su estudio y en segunda instancia, la escasa participación por parte de los padres en el seguimiento a los procesos.

Ante la problemática de los estudiantes suscitada en sus hogares y en las diferentes instituciones educativas, nuestro proyecto surge como una necesidad de fortalecer los canales de comunicación dentro de la comunidad educativa, mostrando posibilidades que sean más efectivas y que permitan realizar un seguimiento. Es por ello que el proyecto "Mi Colegio en la Nube" consiste en un sistema de apoyo escolar en beneficio de los estudiantes, docentes y padres de familia, que radica en el diseño e implementación de un sistema informático virtual que contiene varios componentes en pro de mejorar la calidad en sus procesos y resultados. El primer componente básico es el apoyo escolar mediante la utilización de los recursos educativos, utilizando diferentes herramientas TIC como acompañantes de las labores escolares de los estudiantes, permitiendo que todos los integrantes de la comunidad escolar se puedan informar de las actividades del colegio. El segundo componente corresponde a la comunicación, conformado por diferentes herramientas TIC que permiten la información fluida y permanente entre los actores del proceso. El proyecto "Mi Colegio en la Nube" tiene en cuenta para su ejecución aportes de la participación activa de la comunidad educativa como directivos, administrativos, docentes, estudiantes y padres de familia, quienes lo desarrollan con apropiación, compromiso e interés de una permanente innovación.

Relato de la experiencia

El ingenioso maestro de Mi Colegio en la Nube

Érase una vez un ingenioso maestro llamado Cedi, que hacía parte de un gran reino. Él, distinguido por ser muy competente porque concebía su trabajo a la perfección, y no solo era apuesto, inteligente e inquieto por escudriñar en el campo de la tecnología e informática, sino que además le preocupaba la falta de interés por el estudio de algunos infantes y el bajo seguimiento al proceso académico que debían realizar los padres a sus hijos. Para el año 2001 habitaba en el reino denominado Colegio Distrital La Toscana Lisboa de la localidad 11 de Suba en la ciudad de Bogotá. Trabajaba incansablemente y compartía con frenesí sus brillantes ideas, inquietudes y anécdotas con sus colegas, a quienes sin saber alcanzaba a sensibilizar acerca de la problemática. Fue así como cierto día gracias a su ímpetu de transformación en beneficio del reino, logró el acompañamiento de Samuel y Sonia, profesores de Matemáticas, Helena y Omar de Ciencias Naturales y Margarita de Español. Conformaron un gran equipo de trabajo siendo seguidores de su brillante idea, consistente en crear un proyecto que contribuyera a la necesidad de organizar todos los contenidos digitales generados por los docentes, orientar a los infantes para que pudieran dar soluciones a temas de dificultad a través de videos, guías, animaciones y libros digitales, ofrecer un sitio web que les permitiera organizar toda la información centralizada en un solo lugar y mostrar los talentos mediante el buen uso de los recursos de las TIC, como a su vez permitir que los padres pudieran estar informados de los avances y dificultades que presentaban los infantes y ponerlo al alcance de toda la comunidad educativa del reino, proyecto al que denominaron "Mi Colegio en la Nube", ya que disfrutaba ver a diario cómo las nubes permanecían activas y desgranaban lluvias de información y conocimiento sobre los que accedían a ellas.

Cedi en el reino de Toscana desplegaba una satisfactoria labor con su séquito equipo, organizando los recursos educativos y la información de forma centralizada, pues era ardua la labor ante los colegas indiferentes con el problema, criticando a Cedi con comentarios alusivos a que él solo buscaba ser rey. Otros colegas sí vislumbraban la necesidad de que los docentes requieran publicar las ayudas educativas (videos, guías, animaciones, evaluaciones y páginas web) con el fin de que estuvieran disponibles para los infantes en cualquier momento y lugar. Pero a pesar de todo se presentaban momentos que entristecían por la falta de apoyo de los soberanos, porque en aquella época el uso de la internet era incipiente y algo lejano en la educación, pues el reino no contaba con internet y la dotación de computadores era muy escasa. Pero a pesar de todo, ese mismo año con voluntad, poder y fuerza potente para conectarse, el séquito equipo creó un sitio web gratuito en yahoo.com, dado que no se contaba con los recursos económicos para un hosting con dominio propio.



Trascurrieron los años 2002, 2003 y 2004, mientras que el maestro Cedi con sus colegas en inhóspitas condiciones fueron organizando recursos y contenidos de apoyo educativo como videos, guías y evaluaciones. Los infantes se sumaron y mancomunadamente desarrollaban sus habilidades en el uso educativo de las TIC, correo electrónico, intercambios internacionales, chat, diseño de sitios web y evaluaciones virtuales. Afortunadamente para el año 2005 lograron radicar el proyecto en la Secretaría de Educación Distrital (SED), quienes lo tuvieron en cuenta para asignarle una dotación de veinte computadores y software, además, para sorpresa de todos, contaron con la fortuna de que se interconectaron más docentes en el campo educativo de las TIC, y fue así como en el año 2006 prosperaron y robustecieron su brillante proyecto.

Henchido de grandes satisfacciones el asombroso Cedi en el año 2007 logra tocar el corazón de los demás docentes, a quienes empieza a capacitar gracias a su anegable labor que le permite liderar e instaurar su proyecto, mientras tanto, junto con su equipo principiante dan a conocer el proyecto en otros reinos, mediante foros locales y distritales, siendo luego seleccionados para participar en la Feria de Tecnología de la Asociación Colombiana para el Avance de las Ciencias (ACAC). Es por ello que con sentimientos de alegría, abrazos y júbilo expresan ¡Oh qué gran logro hemos alcanzado! Luego Cedi continuó manifestando agradecimientos y apoyo a su equipo con esta frase “adelante siempre adelante que nuestra labor es incansable e infinita para nuestros infantes”. Fue así como para el siguiente año, 2008, el gran maestro con sus colegas en el reino recibieron capacitación en el diseño de sitios, lo que les permitió construir un portal web educativo sobre plataforma auto administrable LMCS *joomla* y aulas virtuales dokeos, pero partiendo del esquema tradicional donde mancomunadamente con sus infantes y colegas lograron hacer emerger el proyecto de manera independiente con hosting y dominio propio, con recursos propios, puesto que nunca tuvieron apoyo de los soberanos del reino, concibiéndose así un sistema integrado y funcional que le aporta a la información, a los servicios y al apoyo a docentes, infantes, reyes, príncipes y marqueses, creando un ambiente virtual con sentido pedagógico y educativo para todo el reino. En un principio se realizaron videos educativos, guías y evaluaciones creados por docentes de otros reinos, pero luego vieron que los docentes locales también estaban en capacidad de crear sus propios videos, guías, evaluaciones y presentaciones acordes a las necesidades educativas y al contexto de su reino.

Dadas las excelentes presentaciones e impacto del proyecto “Mi Colegio en la Nube”, conjuntamente con su renombre, para el año 2009 nuevamente fueron invitados a participar en la feria de tecnología de la Asociación Colombiana para el Avance de las Ciencias (ACAC). Posteriormente en el 2010 se hicieron presentes en la ciudad de Popayán como ponentes al XII Congreso Iberoamericano de Informática Educativa organizado por la Red Iberoamericana de Informática Educativa

(RIBIE) y a su vez seleccionados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para ser expositores en el III Foro de Docentes Innovadores en TIC, organizado por Microsoft en Panamá.

En el año 2011 se aloja en un nuevo reino llamado Colegio Rodolfo Llinás, donde vuelve a enfrentarse con barreras por parte de algunos docentes, pero ya estaba acostumbrado a superar esta clase de situaciones, mientras tanto, obtiene satisfactorios resultados. De pronto, lo llaman a participar en el primer Foro Concurso Nacional de Innovación Educativa organizado por el MEN, donde se convocó a más de 250 proyectos de todo el país, siendo seleccionado dentro de los diez mejores para disputar la final, logrando así ser calificado como uno de los cinco mejores del país. Este reconocimiento le permitió representar a Colombia en el IV Foro de Docentes Innovadores en TIC, organizado por Microsoft en Santiago de Chile. Ante sus grandes esfuerzos y reconocimientos el maestro de tecnología e informática continúa su labor para el año 2012 con el apoyo de su nuevo equipo Llináista de docentes, padres e infantes y participan en el XIII Congreso Iberoamericano de Informática Educativa organizado por la Red Iberoamericana de Informática Educativa (RIBIE) en la ciudad de Bogotá. Durante este evento fue invitado por un jurado mexicano al I Congreso Iberoamericano de Aprendizaje mediado por TIC, realizado en septiembre de 2012 en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en donde deslumbró con su presentación, destacándose a nivel Iberoamericano. Para el presente año 2013 continúa su participación en el concurso de experiencias educativas significativas mediadas por TIC, organizado por el Portal Colombia Aprende del MEN, donde dentro de 165 proyectos participantes a nivel nacional fue seleccionado entre las diez mejores experiencias, lo que con su equipo le permitió ser invitado por el MEN a ser expositores en el Congreso Internacional de Virtual Educa organizado por la Organización de Estados Americanos (OEA) en la ciudad de Medellín. Así mismo, no se puede olvidar la invitación a exponer el proyecto en la Conferencia Mundial de Educación e Innovación en la ciudad de Qatar, pero que por falta de recursos económicos y apoyo de los soberanos, tristemente no pudo asistir. Pero de igual manera, ante la insaciable sed de perfeccionamiento de su proyecto ha recibido reconocimientos de entidades expertas en TIC y educación como Colombia Digital, Colombia Aprende, Fundación Telefónica, SED y wiki-saber de España. Y para terminar de enaltecer la labor del asombroso maestro, el 25 de octubre del año en curso recibió su merecido reconocimiento por parte del nivel central de la SED por su trayectoria, y porque se ha convertido en un referente internacional, pues la mayoría de sus usuarios y visitantes provienen de México, Estados Unidos, España, Perú y Argentina.

Es así como el ingenioso maestro ha logrado transformar reinos estableciendo innovaciones al atraer con su interconectividad, convirtiéndose en apoyo de un sistema escolar para el beneficio permanente de los infantes, príncipes, padres y docentes, esto es verdad y no miento “como me lo contaron te lo cuento”



Apuestas innovadoras

La implementación del proyecto “Mi colegio en la Nube” se entrometió en los fundamentos propios de la gestión y organización escolar, pues orienta y permite hacer un adecuado trabajo institucional. Uno de ellos es la Gestión Académica establecida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) como “la esencia del trabajo de un establecimiento educativo que señala cómo se enfocan sus acciones para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño personal, social y profesional. Esta área de la gestión se encarga de los procesos de diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, gestión de clases y seguimiento académico”¹ (MEN, 2008)

“Mi colegio en la Nube”, a través de la Gestión Académica, permite orientar a los directivos y equipo docente en la forma como los alumnos de diferentes grupos de edad pueden apropiarse del proceso de aprendizaje para que sea placentero, interesante, útil y productivo. Entre otros aspectos, en la Gestión Académica se incluyen los contenidos de los programas y planes de estudio, la forma de organizar los tiempos de aprendizaje, la utilización de diversos escenarios para el aprendizaje y los métodos didácticos más apropiados según los temas y las edades de los estudiantes, a lo cual aporta el proyecto evidenciándose en el desarrollo del trabajo pedagógico del docente, en los aspectos personal, afectivo y social de los estudiantes, al igual que en los procesos de aprendizaje que los acercan al mundo de la cultura, la ciencia, el arte y la tecnología, permitiéndoles el pleno desarrollo de sus capacidades intelectuales. El proyecto busca brindar un espacio virtual de apoyo educativo permanente al alcance de los actores de la comunidad educativa, promoviendo múltiples recursos educativos gratuitos que fomenten el auto aprendizaje y autonomía en los estudiantes. Por lo anteriormente expuesto, hoy en día nuestros profesores de las diferentes asignaturas crean sus propios recursos educativos digitales que sirven de apoyo a sus clases dentro y fuera del colegio. De igual manera, aquellos estudiantes que no pueden asistir a clase o tienen dificultades para entender un tema, mediante el uso de estos recursos, puede repasar desde su casa o un café internet. Mediante el desarrollo de algunas guías y evaluaciones por medio del uso de recursos multimediales ubicados dentro del sistema virtual de apoyo se presenta una cultura diferente sobre el uso de la tecnología dentro del proceso enseñanza-aprendizaje y se rompen además paradigmas de trabajo, puesto que se optimizan tiempos en la comunicación con los estudiantes y sus familias, y se trabaja por temas como es el caso del bachillerato, mediante el uso de videos de apoyo, guías y demás recursos.



1 Colombia Ministerio de Educación Nacional. Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento. [en línea] Serie Guía No. 34. 2008, p. 27. Recuperado 11 de noviembre de 2013 del sitio de la web <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/_archivo.pdf>

Las nuevas opciones pedagógicas como las TIC permiten al estudiante explorar sin ser sometido a un sistema rígido que no corresponda, ni a sus intereses, ni a sus posibilidades, ni a sus infinitas curiosidades, permitiéndole prepararse para ofrecer a la sociedad todas sus capacidades intelectuales y sociales, al mismo tiempo que pueda asegurarse para sí mismo un mejor desarrollo de su vida y su talento. “Si el papel del profesor es importante, también lo es el que desempeña el alumno, ya que se debe modificar el concepto tradicional de receptor pasivo en la formación para que se convierta en un receptor activo y consciente de la información, previendo que la acción educativa no fracase”. A continuación se mencionan algunas de las condiciones que debe cumplir un estudiante de la era digital eficiente.

- Tengo acceso a una computadora o los equipos requeridos para una clase *online*
- No me intimidó usando la tecnología para aprender
- Me siento cómodo usando los ordenadores como base para el procesamiento de las palabras, el correo electrónico y el acceso a internet
- Organizo bien el tiempo y las fechas de entrega, además puedo guardar la huella para la evaluación
- Soy un aprendiz independiente
- Soy autodisciplinado
- Puedo expresar mis ideas, comentarios, preguntas y emociones por escrito
- Soy generalmente flexible y puedo ajustarme a los horarios cambiantes
- Tengo algún tiempo disponible para ir al campus, si se requiere, para los exámenes y las reuniones, etc. (Cabero y Román, 2008)

Constitución de subjetivaciones políticas en la escuela

Consideramos relevante anotar que las TIC han revolucionado muchos aspectos de la actividad humana como lo es la manera de relacionarnos y adquirir el conocimiento, pero se deben usar para aprender y enseñar lo propio de la labor docente en cualquier asignatura. Aunque no es fácil, se debe asumir el reto en el uso de ellas ya que brindan un abanico de posibilidades metodológicas, teniendo en cuenta que no resuelve todos los problemas que se presentan en nuestra labor.

Para asumir el reto se hizo necesario iniciar con una sensibilización a los docentes para reflexionar sobre su propia práctica y fortalecerlos en informática para que así se contribuyera en la actualización de su labor al resto de la comunidad educativa, adquiriendo bases teóricas y prácticas que les permitiera integrar su labor con medios didácticos basados en tecnologías, vivencia que reconoce y manifiesta la Licenciada Yaned Morales: “ ‘Mi Colegio en la Nube’ es una herramienta fundamental en mi labor como docente ya que a través de ella he podido publicar las guías de trabajo, los muchachos tienen la oportunidad de conectarse a diferentes



herramientas que les permite desarrollar mejor su clase, en este caso de español” De igual manera a los directivos siempre les sugiere que deben estar dispuestos a apoyar la innovación y el rediseño de los procesos educativos mediante la gestión de adquisición, mantenimiento y renovación de equipos tecnológicos para la institución educativa y el permanente apoyo en actualización de los docentes en el uso de las TIC, a lo que el señor rector William Pérez expresa “Se van a tener aulas virtuales en donde los docentes pueden ingresar todo su material para que los estudiantes desarrollen guías, laboratorios y talleres y demás”

Los estudiantes y padres de familia se han apropiado del proyecto, como se puede evidenciar en un video cuando Manuela Viasus del grado 503 con entusiasmo, opina “Me gusta ‘Mi Colegio en la Nube’ porque puedo hacer videos y animaciones para enseñarle a la gente cómo usar el internet seguro” Mientras tanto Cristian Díaz del 702 arregla su diadema para la clase y considera que “Me gusta mi cole en la nube porque desde allí puedo realizar mapas conceptuales y grabaciones de voz y publicarlas en internet” La estudiante Sara Camila Torres del grado 502, “Me gusta ‘Mi Colegio en la Nube’ porque a través de este proyecto puedo mostrar mis talentos como el baile, el canto, la fotografía o el dibujo” y finaliza la señora Nohora Méndez madre de familia manifestando “En ‘Mi Colegio en la Nube’ mis hijas pueden encontrar las guías, los videos y realizar sus tareas desde casa, en especial las evaluaciones virtuales. Esto me llama la atención. Además puedo hacer el seguimiento para saber cómo están académicamente”

Conclusiones y proyección

El proyecto permitió evidenciar el diálogo permanente en el trabajo de equipo para llegar a acuerdos comunes que condujeran a su implementación, vinculando a directivos, docentes y padres de familia, permitiendo el fortalecimiento de procesos de enseñanza y comunicación permanente. Favoreció los agenciamientos colectivos rompiendo con las prácticas segmentarizadas de la escuela, creando una propuesta política innovadora.

“Mi Colegio en la Nube” debe orientarse hacia la atención de las necesidades e intereses de los estudiantes con prácticas pedagógicas innovadoras que desarrollen competencias que puedan utilizar en su contexto y en su vida cotidiana. Con esta propuesta surgen diferentes formas de organización que permiten ver mutaciones y transformaciones dentro de la institución, los agentes que participan de su desarrollo proponen la reorganización de la escuela y los nuevos movimientos políticos que se evidencian en sus innovaciones múltiples, sus rupturas y su transformación, pasando de lo tradicional a lo que se permite variar y movilizar.

El proyecto “Mi Colegio en la Nube” pretende convertirse en un proyecto de extensión en la jornada complementaria con el fin de que se aproveche como apoyo permanente para afianzar tareas, superar dificultades o profundizar en proyectos

escolares propuestos por los docentes, permitiendo evidenciar que toda gestión académica bien orientada conlleva a cambios e implementación de propuestas con acciones concretas, para así dejar de lado viejas prácticas pedagógicas. Se busca que los estudiantes, docentes, administrativos y padres de familia, puedan obtener todos los recursos e información necesarios en línea para que la labor educativa sea más eficiente y con mejores resultados, aprovechando al máximo el mejor uso de las TIC.

El grado de compromiso de los docentes permite sugerir que se hace necesario mantener los espacios y tiempos de reflexión pedagógica que generen aportes de innovación al proceso vivido, enriqueciendo así el ambiente laboral, la permanente documentación y la construcción colectiva de acuerdos para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje propio de la labor docente.

Bibliografía

- Cabero, J y Roman, P (2005), E-actividades Colombia Editorial magisterio www.eduteka.org
 Colombia Ministerio de Educación Nacional Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento [en línea] Serie Guía No 34 2008 , p 27
 Recuperado 11 de noviembre de 2013 del sitio de la web <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/_archivo.pdf>
 Taba, Hilda (1974) Conceptos corrientes sobre la función de la escuela. En *Globalización e interdisciplinariedad el currículo integrado* p 185 Madrid Morata





Presentación del proyecto

Desarrollos de una concepción teórico metodológica para favorecer la organización escolar de la educación en Bogotá

IED Simón Bolívar

La experiencia innovadora es impulsada y sistematizada por una maestra investigadora de la institución educativa Simón Bolívar de la localidad de Engativá. Su informe investigativo, comprendido entre el 2004 y 2012, lo presenta estructurado en tres fases que le permitieron avanzar progresivamente en el conocimiento de las condiciones organizativas y curriculares de la institución objeto del estudio. En la primera fase reconoce el impacto de su participación en el equipo pedagógico de su localidad, para la puesta en marcha de la política sectorial “Bogotá una gran escuela”. Este primer momento le permitió una *apropiación del territorio*, además de un trabajo pedagógico con la comunidad y la implementación de una propuesta colectiva orientada a la conformación del gobierno escolar. En un segundo momento, participó en los equipos de calidad encargados de implementar la política educativa sobre reorganización curricular por ciclos. Desde allí, tuvo la oportunidad de incursionar en problemáticas centrales que emergen de los ordenamientos curriculares con los que funcionan los colegios de su localidad. En un tercer momento, donde aborda la experiencia innovadora propiamente dicha, inicia con un diagnóstico de la institución donde refleja las difíciles condiciones en cuanto a la organización y la gestión. Enfatiza en las relaciones verticales y de autoritarismo, el abordaje tradicional del trabajo de aula, la indiferencia de la institución y los padres de familia respecto de procesos de subjetivación y potenciación de los estudiantes. En general es una institución altamente tradicional, resistente al cambio, sin propuesta pedagógica clara y con una evidente debilidad en formas organizativas y de gestión que impulsen la constitución de colectivos fuertes y la participación creativa y democrática.

El reto de la docente investigadora, es hacia la constitución de un colectivo pedagógico que dirija otras formas de organización y gestión. Para esto inicia un proceso de sensibilización con docentes y alumnos que se preguntan por el territorio, el poder y las nuevas formas de hacer política. De este proceso surge finalmente el sentido de la innovación a partir de una pregunta general que interroga maneras de abordar territorios de paz en la escuela, a partir de líneas que trazan fugas en las correlaciones de poder y las maneras instituidas de convivencia.

Esta acción adelantada por la docente, y por un equipo que se sumó a la propuesta, ha actuado como desestabilizador de condiciones problemáticas y estructurales de la escuela, evidenciándose tensiones de fuerzas restrictivas al cambio que se resisten al compromiso político con la labor docente, con el estudiante que se está formando y con el manejo alternativo del poder restrictivo y los autoritarismos.

Finalmente, la convergencia de un equipo que piensa alternativamente la escuela, ya es una propuesta lo suficientemente innovadora. Sin embargo, para lograr transformaciones sostenibles y pertinentes, la acción innovadora de fuga y ruptura tendrá que zigzaguear tácticamente a través de resistencias solidificadas –no creadoras y fluidas– de docentes que durante mucho tiempo han permanecido ajenos a posicionamientos políticos y éticos referidos a su labor docente, y esto, evidentemente, es un reto muy alto que sin embargo la docente investigadora asume con gran compromiso y voluntad.

86



Desarrollos de una concepción teórico metodológica para favorecer la organización escolar de la educación en Bogotá

Institución Educativa Distrital Simón Bolívar

Lucy Esperanza Martínez

Joan Sebastián González

En el año 2012, retomando como uno de los referentes la experiencia vivida en los Equipos Pedagógicos y en los Equipos de Calidad organizados por la Secretaría de Educación Distrital entre 2004 y 2012, se empieza a dinamizar un proyecto en la IED Simón Bolívar, el cual pretende construir la escuela como una comunidad educativa, como un territorio de paz donde quienes lo habitan lo reconozcan, lo apropien y lo construyan colectivamente.

Institución

La IED Simón Bolívar se ubica en la localidad décima de Engativá, cuenta con dos jornadas, dos sedes, una de primaria y otra de secundaria entre las cuales no se establecen consensos que propicien la unidad. La institución no está articulada a ningún programa del plan sectorial.

El Gobierno Escolar está constituido pero no cuenta con la participación de toda la comunidad educativa. Los estudiantes y padres de familia no sienten la escuela como un espacio que puedan ayudar a construir a menos que se cambien las relaciones de poder y se conciba un ambiente donde se vivencie el respeto a la diferencia, la participación, el liderazgo y la construcción colectiva.

Existe un autoritarismo que no reconoce la diferencia para enfrentar diferentes tensiones e impone la norma para generar un aparente orden.

87



La organización y falta de liderazgo pedagógico del Consejo Académico no permite la construcción de un currículo flexible que responda a los intereses de los estudiantes y a la reflexión pedagógica continua. No se lleva a cabo en su interior un debate con relación al currículo fragmentado existente, o al cuestionamiento de un PEI que no cuenta con un perfil claro del estudiante ni con una conceptualización suficiente sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Con respecto a la población, es un reto del proyecto trabajar con 470 estudiantes de los grados sexto a once de la jornada mañana. Estos estudiantes no participan en la transformación del territorio que habitan. Están sujetos a la norma y no son críticos de ella. Sin embargo, manifiestan inconformidad porque su voz no es tenida en cuenta en la elaboración del Manual de Convivencia y por su sometimiento a normas que no son consensuadas con ellos. La institución no cuenta con un diagnóstico integral de los estudiantes. No hay asociación de egresados, ni informes, ni base de datos que permitan contactarlos y saber sobre ellos.

Los padres de familia son, en su mayoría, madres cabeza de familia. No reconocen el PEI del colegio, ni han participado en su elaboración, tampoco en el Manual de Convivencia, apenas se limitan a asistir a las reuniones. Piensan que el colegio es académico y que sus hijos salen sin oportunidades para ingresar al Sena. Esta es la razón que aluden para proceder a retirar estudiantes una vez han cursado el grado noveno.

La institución cuenta con un rector, 18 docentes, quienes en su mayoría llevan más de veinte años en la escuela, una coordinadora que atiende casos de convivencia pero no se ocupa de lo pedagógico y una orientadora que no cuenta con un proyecto que promueva el liderazgo, la participación, los derechos humanos, la educación sexual y el derecho a la diferencia como factores decisivos en el desarrollo de la ciudadanía y la convivencia. En los directivos docentes se observa debilidad en el liderazgo frente a la organización y gestión escolar, así como en el trabajo pedagógico para enfrentar un plan de mejoramiento continuo.

Antecedentes

Entre los años 2004 a 2008 se constituyó un *equipo pedagógico* en la localidad de Usme con el propósito de fortalecer los PEI a partir de los intereses de la comunidad y del plan sectorial. El equipo planteó, inicialmente, conocer la realidad de cada colegio. Al constatar que la situación de la localidad no se evidenciaba en los PEI, se orientó la propuesta al reconocimiento y apropiación del territorio. Los encuentros, desencuentros, los consensos y disensos consolidaron la diferencia como una realidad.

El diagnóstico tuvo acogida en la comunidad. Los padres y los estudiantes se apropiaron del horizonte institucional mediante mesas de trabajo y encuentros locales. Los docentes y directivos asumieron el reto de la organización escolar y del currículo

en una construcción de pares académicos en reuniones de área, consejos académicos, consejos directivos, redes, mesas de trabajo y foros.

Las fortalezas y las oportunidades diagnosticadas fueron socializadas en cada colegio. Se llegaba con sentido de pertenencia, con reconocimiento del territorio y de las particularidades de cada institución. Se construyeron instrumentos de investigación con las preguntas que surgían durante los encuentros con los docentes y se hicieron exposiciones sobre temas pertinentes.

Una segunda fase de este proyecto se desarrolla entre los años 2008 a 2012, donde se hace énfasis en la reorganización curricular por ciclos. Se continúa con la propuesta de *equipos de calidad*, e inicialmente se dan a conocer referentes conceptuales sobre ciclos. En un segundo momento se llevó a cabo el diagnóstico del currículo. Se trabajaron fortalezas y oportunidades desde consejos académicos, consejos directivos, reuniones de área, redes, encuentros pedagógicos y jornadas pedagógicas.

Sin embargo, con el fin de completar el equipo de trabajo, se realizó un traslado a las localidades de Chapinero y Teusaquillo. Un nuevo reto, nos dejamos seducir por estas nuevas localidades. En un comienzo se da a conocer la propuesta de ciclos desde las diferentes instancias del Gobierno Escolar. Posteriormente se elabora una caracterización integral de los estudiantes, y a partir de esta, cada colegio construye un portafolio de acuerdo con su PEI. Un tercer momento se direcciona a identificar los diferentes aspectos del currículo partiendo del modelo pedagógico.

Experiencia

Con el propósito de iniciar la construcción de un colectivo pedagógico, se empieza a convocar al rector y a los docentes para reflexionar pedagógicamente. Se inicia con un *diagnóstico* cuyos resultados fueron expuestos anteriormente en la caracterización de la institución. Ante la necesidad de conocer a los estudiantes desde diferentes dimensiones, se trabajó en la construcción de un *portafolio*.

Posteriormente se realizaron talleres sobre micropolítica con padres y estudiantes de los grados noveno a once relacionando aspectos como territorio, participación, poder y cuerpo. Se parte de preguntas como ¿qué es el territorio?, ¿quién lo habita?, ¿para qué?, ¿qué sentido tiene para las personas que lo habitan?, ¿qué sentido de pertenencia tienen sobre ese territorio?, ¿qué reconocen de ese territorio que habitan?, ¿cuál es el territorio que habitan?, ¿a quién pertenece el territorio que habitan? y ¿para qué se habita un territorio?

Un segundo taller estuvo dirigido a la *participación*, este permitió, mediante la pregunta y la sensibilización corporal, que se construyera un concepto de participación como derecho fundamental. Se plantea otro aspecto: el *poder*. Se pregunta a los estudiantes si consideran que tienen poder en el territorio que habitan y cómo se pueden empoderar. Una forma de empoderarse es mediante la *partici-*



pación Los estudiantes no reconocen el territorio que habitan como construido por ellos o para ellos, piensan que sus intereses y el momento que viven no están plasmados en la escuela. Se empezó a mirar cómo esa nueva forma de hacer política escolar requiere democratizar el poder en la escuela, lo que garantiza la participación escolar y la apropiación del territorio.

Para finalizar se desarrolla un taller de expresión corporal con estudiantes desde la línea de *cuerpo* que plantea “el territorio de puertas para afuera de la escuela” en espacios no convencionales como el parque y la plaza de mercado. Buscaba empoderarse de y concebir el territorio como espacio abierto que no excluye lo social, lo económico, ni lo político del contexto.

Se ha realizado además una *conferencia general* con padres de familia y con los estudiantes de los grados sexto a once sobre la estrategia para hacer de la escuela un territorio de paz con sus líneas de acción: poder, territorio y convivencia, teniendo en cuenta los catorce puntos de la Ley de Convivencia y sus interpretaciones. Se aplicó además una *encuesta* a un curso por grado, en la cual se pregunta sobre territorio, poder y convivencia, que, sin duda, ha aportado a la transformación radical del Manual de Convivencia.

La realización del proyecto ha generado tensiones, pues se evidencia la realidad de la institución educativa: consideramos que reconocerla es un avance. Una dificultad para el desarrollo de la propuesta es la falta de tiempo y espacios, además de la poca motivación de los docentes, pues consideran que el proyecto implica más tiempo y más trabajo, y que no hay un reconocimiento que permita la continuidad y el impacto institucional.

Interpretaciones y conclusiones

Hay un conflicto en el colegio: el poder no delegado. Es necesario democratizar el ejercicio del poder y romper con el sometimiento. Que el poder no esté centrado en docentes y directivos, que la voz de estudiantes y padres sea escuchada.

Se busca romper con la heteronomía, el trabajo aislado de los docentes, su resistencia a constituir colectivos y a cambiar sus prácticas. Romper la pasividad de los estudiantes y padres, y también con la obediencia, por miedo a la norma. Romper con un currículo donde los intereses y el momento que viven los estudiantes no están plasmados. Romper con un currículo fragmentado, no flexible y con una mirada tradicional frente a la práctica pedagógica. Romper con la desarticulación entre las políticas sectoriales, locales e institucionales. Romper con estas formas esquematizadas y detenidas de actuar, pensar y hablar no es tarea fácil.

Sin embargo, desde ya se evidencian algunos cambios, pues se ha iniciado la consolidación de un colectivo pedagógico, algunos docentes han empezado a concientizarse de la realidad de la institución educativa y de la necesidad de transformarla a partir del diagnóstico y de las reflexiones llevadas a cabo, también han

participado en la realización de diferentes tareas. Los estudiantes se han hecho conscientes de su territorio, han expresado la necesidad de participar en él para instaurar una democracia y hacer que se reconozca su voz en la construcción colectiva de la escuela. Se ha elaborado un portafolio que permite contar con información integral de los estudiantes.

A veces es difícil avanzar en el desarrollo del proyecto, pero ese es el reto. Sentir que la escuela lo mueve a uno, que la escuela es más que un laboratorio, es un sentido de vida en el que la comunicación y el cuerpo no pueden estar ausentes. La propuesta debe llevar a la construcción de una escuela diferente a la tradicional, a la construcción de una comunidad escolar, un territorio de paz. El ejercicio de la participación directa en la construcción del colegio deberá ser una política institucional.

Luego viene el impacto en el ámbito curricular. Es necesario construir un currículo integral que reconozca al estudiante como sujeto de derechos consolidando el colectivo pedagógico en su realización. Se tendrán en cuenta las líneas que propone el proyecto: participación, poder, territorio y cuerpo, haciendo énfasis en la articulación y la interdisciplinariedad.

Esto se constituye en una nueva manera de hacer política: constituir la escuela como un territorio de paz, como una comunidad educativa donde quienes habitan el territorio lo reconozcan, se apropien de él y lo construyan colectivamente.





Presentación del proyecto
Ires y Venires en la convivencia escolar
Colegio Simón Rodríguez, sede B

Las posibilidades del arte como promotor de la sensibilidad, los afectos y las afectaciones, las relaciones interpersonales y la posibilidad de una convivencia sosegada y amable, no tienen discusión, y este proyecto parece haberlo entendido a cabalidad

En medio de una gran cantidad de limitaciones de toda índole, tres profesores han logrado por iniciativa propia, superar la pedagogía de la sanción y el castigo, e instalarse en un trabajo pedagógico que se muestra a todas luces como una línea de fuga, una ruptura, un hiato, de las formas convencionales de educación en condiciones de alta vulnerabilidad, aprovechando que el PEI enfatiza “en el desarrollo de la creatividad, la cultura y la expresión artística con énfasis en el dominio de una segunda lengua (inglés) y la educación artística, y su jornada es única a partir de la implementación del proyecto 40 X 40 de la Secretaría de Educación, lo que permite una profundización en la formación deportiva, la expresión artística y las competencias ciudadanas, con actividades de natación, tenis, gimnasia, fútbol, taekwondo, danzas, expresión corporal, teatro, expresión plástica y taller de inglés”

Quizás sean la consolidación del trabajo cooperativo, la redistribución de los tiempos y los espacios, y el cambio en las relaciones profesor-alumno, los tres procedimientos –que también pueden entenderse como resultados del proyecto– más importantes de realzar en este proyecto. En los tres se cuestionan las relaciones de poder y se reformula el ejercicio de la autoridad en la cual los niños (as) “dejan de ser vistos como sujetos de derechos y sí como objetos de intervención”. Este giro ha posibilitado ir más allá de las reglas de convivencia, generalmente soportadas en una concepción heterónoma y sancionatoria, y avanzar hacia prácticas que previenen las consecuencias de acciones violentas o descalificatorias. De esta forma, ponerse en el lugar del otro, descentrarse y empoderarse, implica una transformación en los procesos de subjetivación que solo el arte y la democratización de la escuela pueden lograr. Y este proyecto es una buena prueba de esta aseveración.



Ires y Venires en la convivencia escolar

Colegio Simón Rodríguez, sede B

James Frank Becerra Martínez

Ana Celina Cerón Rodríguez

Nydia Aurora Vélez Sucunchoque

Institución

El Colegio Simón Rodríguez es una Institución Educativa Distrital creada mediante Resolución N° 3339 de agosto de 1962, calendario A, de naturaleza oficial, carácter mixto y modalidad académica. Está constituida por tres sedes: la sede A (calle 69 N° 11 – 27), la cual ofrece básica secundaria y media especializada y las sedes B (calle 65 Bis N° 4ª – 00) y C (Diagonal 58 N° 4 – 74 este) con preescolar y básica primaria.

Los estudiantes del ciclo dos (3°, 4° y 5°), con quienes se ha desarrollado el proyecto, están en la Sede B y son aproximadamente 170 niños que oscilan entre los 8 y los 13 años de edad. Algunos de ellos han estado en hogares de paso del ICBF. Si bien la ubicación del Colegio está en un sector de estratos altos de Bogotá, no quiere decir que las familias de los niños tengan solvencia económica, pues muchos viven en barrios de la periferia (donde se presentan problemas de microtráfico) o en inquilinatos. La mayoría de padres y madres trabajan desde la informalidad como recicladores, vendedores ambulantes o en servicios generales y mano de obra no calificada (aunque algunos cuentan con formación técnica o profesional).

Algunos estudiantes, por diferentes motivos como la repitencia o la desescolarización, se encuentran en este ciclo, aunque deberían estar en uno más avanzado, esto ocasiona en ellos desde la apatía por el estudio, un cierto grado de *derrotismo*, hasta el conflicto con las normas y las dinámicas que acontecen en el aula de clase y en la Escuela en general.



Sin embargo, la mayoría de los niños y niñas de este ciclo participan activamente de las diferentes actividades, les gusta expresar sus ideas y socializar entre ellos o con los compañeros de otros grados, sus trabajos y producciones

Antecedentes

El - fin

Érase una situación apocalíptica en una Escuela, los maestros y maestras no hallaban soluciones para la erradicación de tales conductas tan impropias de sus estudiantes ¿Y ahora qué vamos a hacer? ¡Esto es un pandemonio, nos cayeron las siete plagas de Egipto: irrespeto, intolerancia, insolidaridad, discriminación, agresión, abandono y desesperanza!

Sin- fin

Érase el irrespeto, la intolerancia, la insolidaridad, la discriminación, la agresión, el abandono y la desesperanza, en una etapa temprana de la vida que forja horizontes y caminos de ilusión. Niños y niñas que en su caminar por la vida se ven perdidos en el bosque de la gran ciudad, a la suerte del destino y la providencia. Padres agobiados por la ausencia de recursos y afecto. Solo es posible dar de aquello que se tiene. En la carencia, al afecto no se le reconoce como fortuna.

Las drogas, el pandillismo, el microtráfico y la explotación laboral y sexual, como lobos feroces todo lo rondan. Entre tanto recoveco y azar, un sendero a la Escuela. La insularidad en ese mar de infortunios. Todos los estudiantes traen consigo mucho más que útiles escolares: jalen fardos de resentimientos y olvidos que son descargados en la humanidad del compañero.

Al - fin

Éranse tres curiosillos y encantadores maestros que querían sentir la convivencia escolar de otro modo. Un día, hace mucho tiempo –como tres años– se reunieron a conversar sobre ello. Luego de muchas tazas de café y uno que otro pastelillo, se les ocurrió la idea “recurrámos al libro mágico de la escuela”.

Leyeron con curiosidad y cuidado –como nunca lo habían hecho– hasta hallar el secreto: *todo mal comportamiento escolar tiene su castigo respectivo*. La pócima que allí encontraron no les agradó mucho y otra idea se les vino a la cabeza: consultar a sabios y mayores, quienes, estas palabras pronunciaron en su sabiduría estricta y perpetua: “para una mala conducta: sanción, para el que no se sabe comportar: sanción, para el que no sigue las reglas: sanción, para el último: sanción, para el primero: sanción, para todos: sanción y sanción para el que no sepa sancionar”.

Sin - fin

Érase que había otra forma de vivir la Escuela, no desde la sanción y el castigo, no desde el perdón y el olvido, en esos *Ires y Venires* que trae y lleva la vida misma, donde la Escuela es el espacio de encuentro de realidades propias y ajenas, de felicidades plenas, fragmentadas, rotas y remendadas.

A esa Escuela que entre risas, llantos, silencios, algarabías, miradas y rumores se le cuelan los susurros, y entre susurro y susurro, viajan las esperanzas, los anhelos, los deseos y las pasiones, para ser pintadas en murales y cuadernos, cantadas y dramatizadas, creadas y declamadas, hechas letras y escrituras, auténticas obras de arte y de literatura.

Esa Escuela donde no todos los días son días rosa, el arcoíris se manifiesta salpicando sus matices. El enojo y la amargura que algunas veces se descargan en la humanidad del otro, se pueden abordar de manera diferente. ¡Qué es la Escuela, sino otra forma de vivir la vida!

Experiencia innovadora

El proyecto surgió en el 2011 gracias a un trabajo realizado por los maestros James Frank Becerra Martínez, Ana Celina Cerón Rodríguez y Nydia Aurora Vélez Suncunchoque, con miras a presentarse al Foro Educativo Distrital. En ese momento hicieron una conceptualización sobre el conflicto escolar, categorizaron distintas manifestaciones de este en la cotidianidad de la Escuela y empezaron a diseñar actividades para mejorar la convivencia entre los niños, pues vieron que era necesario trabajar en esto desde una mirada que se alejara de la sanción y el castigo y que en su lugar se propendiera por el consenso y el diálogo, siempre buscando que los estudiantes analizaran las implicaciones del manejo inadecuado (con agresividad) de los conflictos. Por ello pensaron en implementar la expresión artística (como medio para exteriorizar sentimientos y desplegar emociones) mediante el trabajo en grupo y el trabajo colaborativo para incidir en las dinámicas del aula de clase.

Así, trabajaron en torno a diversas manifestaciones artísticas. El profesor Frank se concentró en las artes plásticas, la profesora Celina en la escritura y la profesora Nydia en la danza y el teatro. En cada una de estas se disponían circunstancias en las que los estudiantes debían llegar a unos acuerdos para el trabajo conjunto. Por ejemplo, cuando los niños iban a pintar se les entregaba solo un vinilo rojo o menos pinceles de los requeridos, de manera que esto se convertía en una oportunidad para que pusieran en práctica diferentes formas de resolver tales situaciones.

Esto era observado por el maestro, quien permitía que los chicos actuaran y aprovechaba los desacuerdos para generar reflexiones con ellos sobre cómo cooperar para llegar a consensos y lograr hacer el trabajo propuesto.



Actualmente los maestros son conscientes de que el proyecto no es la solución a todos los problemas de convivencia, pero han observado que las dinámicas del aula ahora son más cooperativas. Si bien la experiencia no se implementa en toda la institución, la pretensión de los maestros que la lideran es que se desarrolle en otros cursos, pero con la respectiva discusión pedagógica y contando con el interés de los demás profesores.

Interpretaciones y conclusiones

Comprendiendo que la gestión escolar va más allá de los aspectos meramente directivos y organizacionales de una institución educativa y que en esa medida comporta diversos elementos pedagógicos, en esta experiencia pueden verse notables innovaciones en cuanto a las prácticas pedagógicas.

Por una parte, la dinámica del aula de clases, la distribución del espacio y la disposición de los estudiantes —no en filas y columnas— siempre en mesas de trabajo o en semicírculo, favorece la interacción entre ellos y genera un ambiente propicio para la cooperación y la solidaridad. Así mismo, el maestro no permanece estático frente al tablero, sino que transita por el salón atento de las inquietudes de los niños, lo cual fomenta la comunicación y la cercanía entre todos.

Al respecto, para Jaramillo (2004) “El ambiente [en el aula de clase] es de vital importancia () pues se debe tener claridad que toda actividad y situación dentro y fuera del salón de clases puede ser motivo de enseñanza aprendizaje () el espacio, la distribución del mobiliario, fomentan las relaciones interpersonales que se dan dentro del aula, favorecen la construcción del conocimiento y contribuyen al éxito de las situaciones de aprendizaje y las relaciones sociales.”

Otra ruptura que se da frente a las prácticas pedagógicas de la Escuela convencional tiene que ver con la relación maestro-estudiante, pues en esta experiencia las jerarquías típicas del sistema escolar se rompen para dar paso a una relación dialógica y más horizontal. El fomento de la toma de decisiones, el diálogo y la discusión constructiva han hecho que los niños sean más críticos y conscientes de que sus opiniones son valiosas, ahora saben que pueden concertar con los maestros, por ello les reclaman espacios y les proponen formas de negociación ante dificultades.

Lo anterior ha implicado que los maestros cuestionen el lugar de poder que su profesión les confiere y en esa medida replanteen el ejercicio de su autoridad, comprendiendo que los niños son sujetos de derechos¹ y *no objetos de interven-*

ción. Ello ha supuesto reconocer la plena dignidad de los estudiantes, concebir que su voz es importante y que construir una Escuela democrática e incluyente requiere tener en cuenta sus necesidades y expectativas en los diferentes momentos del proceso educativo. “Entendida así, la educación es un medio para el cambio personal y social. Debe asumir ese compromiso moral e histórico brindando los medios y las herramientas para que las personas puedan apropiarse de la construcción de su destino, teniendo en cuenta en esa construcción a los demás, propendiendo por el bien común y comprendiendo su papel como formadoras y transformadoras de la cultura.”²

Participar en este proyecto les ha generado a los maestros alegría, satisfacción y confianza al ver que es posible fomentar el cambio y tener dinámicas de convivencia distintas en la Escuela. Del mismo modo, ellos reconocen que todo esto ha estado mediado por una pedagogía del afecto, pues en palabras de la profesora Celina “Estoy convencida que lo único que uno necesita para hacer que los niños mejoren, es demostrarles que uno los quiere y que confía en ellos.”

De acuerdo con lo expresado hasta el momento, puede verse que esta experiencia se resiste a mantener ciertas prácticas instaladas en el sistema educativo como el individualismo y la competencia, pues más allá de promover la expresión artística —a través de la escritura, el teatro y la plástica— para premiar a quienes lo hacían mejor, siempre se buscó el ejercicio de la solidaridad y la colaboración entre los estudiantes.

Por otra parte, los maestros han resignificado las formas tradicionales de formar para la convivencia. Ahora esta se aborda más allá de las normas establecidas en el Manual de Convivencia, lo cual les ha representado a los niños moverse desde una lógica heterónoma en la cual se actúa por miedo al castigo para comprender que sus acciones tienen consecuencias para otras personas y que pueden afectar sus relaciones y la dinámica del grupo.

Por consiguiente, el conflicto en general se asume como parte de la vida y el conflicto escolar en particular, como posibilidad para desarrollar la autonomía y la responsabilidad personal. En ese sentido, se trascendió el énfasis puesto en promover valores³ y

2 Tomado del “Proyecto de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía hacia la formación de una política pública” Convenio Ministerio de Educación Nacional- Fondo de Población de las Naciones Unidas Colombia, 2006.

3 Según Chauz, Lleras y Velásquez “Frecuentemente [en las Escuelas] encontramos un gran énfasis en valores y especialmente en la transmisión de estos. Usualmente hay un grupo de adultos que definen los valores y los mecanismos para que los estudiantes adquieran esos valores. Entre esos mecanismos es usual que se incluyan campañas como el valor del mes o el valor de la semana, que se realicen lecturas sobre cada valor con moralejas del estilo “si usted sigue este valor, las cosas le van a salir bien”, que se interpreten canciones sobre ese valor, que se elaboren carteleras recordatorias de cada valor o que se premie a los estudiantes que más demuestran ese valor. Estas campañas usualmente logran mucha atención por parte de los estudiantes y de sus familias. Sin embargo, la atención que logran pocas veces se traduce en acciones por parte de los estudiantes. Es decir, los estudiantes aprenden que un valor es importante, pero siguen actuando de la misma manera como lo hacían antes.” Tomado de *Competencias Ciudadanas De los Estándares al Aula* Ministerio de Educación Nacional, 2004.

1 El 20 de noviembre de 1989 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDN). Este texto consagra la llamada doctrina de la “protección integral”, reforzada también por otros instrumentos internacionales tales como las Reglas de Beijing, las Directrices de Riad y las Reglas para la Protección de los Menores Privados de Libertad, por la cual se considera a todos los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos.



se enfocó hacia la constitución de subjetividades⁴ y el empoderamiento. De acuerdo con el profesor Frank “Ahora no se trata de decirle a los niños ¡sean respetuosos! sino, asuman sus actos, pues el comportamiento es el reflejo de lo que se es”

Así las cosas, es evidente que se ha avanzado en la reflexión sobre el conflicto y en las maneras de resolverlo. Para los maestros, el foco no está en buscar solucionar toda la compleja realidad social, sino en que los niños aprendan a convivir adentro de la Escuela desde relaciones no violentas y constructivas. Para la profesora Nydia “cuando formemos niños para convivir y aprender juntos, podremos soñar con unos adultos felices, responsables y comprometidos con su proyecto de vida y el de su familia”

Finalmente es preciso señalar que este proyecto ha transformado las maneras tradicionales en las que se asume el arte en la Escuela. En esta experiencia, la expresión artística –además de ser una posibilidad de creación y de desarrollo de la sensibilidad estética de los niños–, se ha constituido en un elemento potenciador de otras formas de participar, de relacionarse y convivir, al mismo tiempo que ha servido para visibilizar talentos de los estudiantes que en muchas ocasiones pasan inadvertidos, como su expresión corporal (habilidades para la mímica y el teatro), su sentido del humor, su capacidad para hacer grafitis y comics, entre otros.

La experiencia ha sido reconocida en diferentes escenarios afuera de la institución educativa, como en foros académicos y concursos. Sin embargo, al interior de la institución, (en las otras sedes) no ha sido muy visible, por lo que una tarea interesante sería darla a conocer a los demás docentes desde un ejercicio reflexivo y pedagógico, identificar la manera en que puede transferirse a otros cursos y contextos.

En consecuencia, de acuerdo con la preocupación expresada por los maestros, es necesario poder articular acciones especialmente con sus colegas de sexto grado, pues se requiere darle sostenibilidad al trabajo realizado en primaria y procurar que la transición de los niños hacia la básica secundaria sea un proceso agradable en donde se fortalezcan los aprendizajes obtenidos por ellos en materia de convivencia escolar.

Bibliografía

- Chaux, Enrique, Lleras, Juanita y Velásquez, Ana (2004) *Competencias ciudadanas de los estándares al aula*. Ministerio de Educación Nacional. Colombia.
- Convenio Ministerio de Educación Nacional-Fondo de Población de las Naciones Unidas, 2006, Proyecto piloto de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía hacia la formación de una política pública. Colombia, 2006.
- Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDN), 20 de noviembre de 1989.
- Jaramillo, Leonor (2004) Disposición del ambiente en el aula. Documentos de la asignatura “Organización de un Centro Escolar” del Programa de Licenciatura en la Universidad del Norte. Disponible web en <http://ylang-ylang.uninorte.edu.co/8080/drupal/files/DisposicionAmbienteAula.pdf>
- Morín, Edgar (2003) *Introducción al pensamiento complejo*. España. Editorial Gedisa.



4 Para Morin, “la categoría de subjetividad nos remite a un conjunto de instancias y procesos de producción de sentido, a través de las cuales los individuos y colectivos sociales construyen realidad y actúan sobre ella, a la vez que son constituidos como tales. Involucra un conjunto de imaginarios, representaciones, valores, creencias, lenguajes y formas de aprehender el mundo, conscientes e inconscientes, cognitivas, emocionales, volitivas y eróticas, desde los cuales los sujetos elaboran su experiencia existencial y sus sentidos de vida” (2006)





Presentación del proyecto

El muro de la expresión y la convivencia

IED Virginia Gutiérrez de Pineda

Este proyecto surge de la necesidad de reconocer y propiciar la libre expresión de sus actores y, con base en ese propósito, promover cambios en las relaciones interpersonales y mejoras en la convivencia escolar. No obstante, por lo reseñado por sus autores, no solo permeó estas instancias sino que transformó tanto la estructura organizativa de la institución sino todas sus prácticas educativas.

Tomando como punto de partida “escuchar a los estudiantes y escudriñar en sus manifestaciones comunicativas habituales: sus lenguajes oral y corporal, sus producciones escritas y gráficas. Más allá de lo formal plasmado en cuadernos o trabajos nos fijamos en lo manifestado en los muros, en sus apuntes informales, en los pupitres, en los libros, en sus juegos y en sus dinámicas de relación y validación social”, se asumió el muro –una pared de la institución adecuada para tal fin– como un proyecto en donde se pudieran plasmar todas esas voces inconformes, esas subjetivaciones disonantes, esas líneas de fuga tan propias de los adolescentes, con un lema político muy potente: *la diferencia es lo que nos une*.

Se produjo así un proceso de agenciamiento colectivo interestamentario (administrativos, profesores, estudiantes y padres de familia) en el que el respeto por la diferencia, la tolerancia y, sobre todo, la valoración de los Derechos Humanos se constituyeron en sus objetivos principales, con una regla fundamental: *total libertad de expresión limitada únicamente por el respeto hacia los demás, hacia las instituciones y hacia los consensos legalmente constituidos*. Este agenciamiento colectivo busca ante todo soluciones y gestión de los principales problemas que aquejan a la comunidad: drogadicción, violencia sexual e intrafamiliar, embarazos no deseados, desempleo de los padres y otros más, tan comunes y conocidos en la sociedad colombiana.

Esta participación activa de todos los miembros de la comunidad académica ha posibilitado la apertura e incorporación de procesos de innovación de las prácticas pedagógicas, de transformaciones estructurales y procedimentales en los trámites administrativos (apoyo financiero, agilización de los procesos, participación en las actividades programadas, etc), pero, principalmente, el ostensible mejoramiento y cualificación de los procesos de aprendizaje y convivencia de los estudiantes, lo cual le ha permitido al colegio ser beneficiario de múltiples premios y reconocimientos otorgados por entidades públicas y privadas.

Esta experiencia demuestra que cuando se producen procesos de democratización, apertura de los canales de comunicación, participación masiva y desprejuiciada, la institución educativa, y cualquier institución en general, no solo funciona mucho mejor, sino que aumenta sus niveles de rendimiento. Sin embargo, cabe señalar que un proyecto de esta naturaleza corre el peligro de ser curriculizado y excesivamente formalizado hasta el punto de convertirse en una actividad más de la escuela, como los famosos días de la raza, de la democracia o de la diferencia, en los cuales se realizan unos actos celebratorios que al día siguiente se han olvidado o simplemente se miran como las materias que hay que aprenderse para pasar al siguiente curso o para que no los moleste el profesor.



El muro de la expresión y la convivencia

IED Virginia Gutiérrez de Pineda

Gladys Chacón C

Sonia Pilar Cordero M

Vicente Ruiz S

La comunicación como posibilidad de entendimiento de los seres humanos tiene en la expresión libre y auténtica de quienes intervienen en ella uno de sus sustentos. La escuela, particularmente la colombiana, no ha permitido niveles de expresión óptimos a todos los interlocutores. La expresión de los maestros es usualmente limitada por razones de poder, administrativas, de orden legal, y mucho más limitada es la de los estudiantes y la de los padres de familia. Surgen, entonces, preguntas: ¿Cómo lograr una comunicación que genere entendimiento en una institución que tradicionalmente no reconoce la libre expresión de sus principales actores? y ¿puede la libre expresión producir cambios en las relaciones interpersonales y traer mejoras en la convivencia escolar?

Conscientes de las mencionadas limitaciones, en el colegio Virginia Gutiérrez de Pineda nos propusimos la tarea de escuchar a los estudiantes y escudriñar en sus manifestaciones comunicativas habituales: sus lenguajes oral y corporal. Más allá de lo formal plasmado en cuadernos o trabajos nos fijamos en lo manifestado en los muros, en sus apuntes informales, en los pupitres, en los libros, en sus juegos y en sus dinámicas de relación y validación social.

Indagaciones iniciales y actividades de sensibilización hicieron evidente la necesidad de reorientar las prácticas de aula hacia unas más activas que ofrecieran posibilidad de libre expresión a los estudiantes. Surgieron así encuentros de aula con temáticas diferentes distantes de los planes de estudio tradicionales, una de ellas el “Muro de la Expresión y la Convivencia”, como un espacio concreto en el que maestros, padres de familia y, principalmente, estudiantes, pudieran expresarse con total libertad limitada únicamente por el respeto a los demás, a la institución y a los consensos construidos.



En este documento en primer lugar describimos el nacimiento, los cambios que ha sufrido, las expectativas que tenemos frente al mismo, los protagonistas, el contexto en que se desarrolla y los reconocimientos que lo posicionan, tanto al interior de la institución, como a nivel externo, para más adelante sintetizar sus alcances a nivel organizacional, comunicativo y político

Nacimiento

En el año 2008 nació el colegio Virginia Gutiérrez de Pineda, y como colegio nuevo fue nutrido con estudiantes provenientes de diversos lugares de la zona. Al año siguiente la idea del “Muro de la Expresión y la Convivencia” fue construyéndose a partir de la intención de los maestros y su deseo de ver a los estudiantes como seres humanos en su conjunto y no solo como los niños o jóvenes que deben estar en el espacio escolar para aprender lo que desde cada disciplina se debe saber al terminar un año

Quiénes somos

La diferencia es lo que nos une. Cada día nos encontramos cerca de 2 200 niños, niñas y jóvenes, un centenar de adultos, además otro tanto de visitantes ocasionales. El Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda abre sus puertas en el barrio Gloria Lara de la localidad de Suba y acoge juventudes provenientes de los sectores de la UPZ El Rincón, en la que predominan los estratos 1 y 2

Nuestros vecinos constituyen un grupo de barrios de gente humilde y trabajadora provenientes de diferentes partes del país que migraron, voluntaria o forzosamente, en busca de mejores oportunidades, encontrando que la vida marginal en la ciudad no es tan fácil como la imaginaban. El desempleo, la falta de oportunidades, el alto costo de la vida, la inseguridad, la desesperanza, entre otros, dejaron ver un lado rudo de nuestra ciudad. Sus hijos son nuestros estudiantes y a la vez víctimas y reproductores de estas problemáticas, y por esto mismo vulnerables ante la drogadicción, la delincuencia y el vandalismo

En consecuencia, la labor educativa en nuestro caso concreto sufre una bifurcación. Por un lado procuramos cumplir la tarea misional de la escuela de impartir conocimientos disciplinares, desarrollar habilidades y destrezas, y por otro subsanar los vacíos de formación humana que no han suplido las familias de nuestros estudiantes. “El Muro de la Expresión y la Convivencia” ha contribuido para cumplir con esta doble tarea

La lectura contextual que hicimos de nuestro capital humano nos orientó hacia la elaboración de propuestas educativas en las que las necesidades, pensamientos, emociones, sensaciones, deseos y acciones de los estudiantes y los maestros fueran tenidos en cuenta

Muro se relaciona con pared o tapia. Ampliando un poco el concepto se asocia con límite, obstáculo o barrera, por ejemplo, el Muro de Berlín, la Muralla China, o más reciente, el muro levantado en la frontera entre México y Estados Unidos. Pero

también es sinónimo de libre expresión como lo fue *El muro*, escrito del filósofo francés Jean Paul Sartre (1939), en cuyo texto el protagonista expresa profundas reflexiones sobre la vida y la muerte la noche previa a su ejecución a manos de la dictadura española. Sinónimo de libre expresión como Pink Floyd lo expresó en su *Muro* (Waters, 1979), haciendo una crítica a la educación dogmática y adoctrinante que reinaba en Europa y cuya huella ha trascendido las barreras del espacio y el tiempo. En esos términos se planteó la idea del “Muro de la Expresión y la Convivencia”

La experiencia

Los primeros fueron muros libres. Los diferentes integrantes de la comunidad educativa podían plasmar lo que desearan en el espacio físico destinado para ello (existe una pared de la institución adecuada para tal fin). En estos se reflejó el uso de lenguaje inadecuado, groserías, frases descalificadoras, expresiones de rechazo, censura y agresividad hacia las posiciones de las otras personas y en fin, manifestaciones comunicativas cargadas de intolerancia y segregación. Esto trazó un nuevo horizonte

El respeto por la diferencia, la tolerancia hacia las diferentes concepciones de vida y desarrollo de la personalidad, el conocimiento y la valoración de los Derechos Humanos y la consolidación de la democracia desde la comunicación, eran una nueva necesidad en nuestra comunidad. Iniciamos otro camino

En consenso se construyó el reglamento del muro, hay total libertad de expresión limitada únicamente por el respeto hacia los demás, hacia las instituciones y hacia los consensos legalmente constituidos

La alfabetización en DDHH también se sumó al muro, lo cual benefició a la comunidad en dos sentidos: primero, sirvió como herramienta para conocimiento y discusión general de los derechos humanos, y en segundo lugar, fomentó niveles más altos de tolerancia hacia todas las personas

El muro como respuesta

El muro como posibilidad de respuesta a las necesidades de los integrantes de la comunidad educativa —especialmente de los estudiantes— tomó fuerza y se viabilizó al ser un reflejo auténtico de un conglomerado social que buscaba transformaciones en la institución escolar, fruto de una experiencia, a la vez, individual y colectiva

Los integrantes de la Comunidad Educativa del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda construimos respuestas. Nos alienta la idea de saber que nosotros mismos podemos solucionar situaciones que desde otra mirada se constituirían en verdaderos problemas, y que propuestas provenientes de agentes externos no serían muy consistentes. Ante un conflicto, una sugerencia o una inquietud, se escuchan



diversas opiniones, diferentes miradas que se sintetizan, se critican y se evalúan. Se proponen soluciones y se procura, en consenso si es posible, viabilizar una de ellas. Esa misma idea es la que hoy en día y desde hace ya casi cinco años orienta la elaboración de muros temáticos.

Por muro temático entendemos un mural que da respuesta de manera específica a un interés o inquietud que ha planteado un grupo o integrante de la comunidad educativa. El contenido del muro se trabaja desde encuentros de aula destinados para ello. De los más recordados tenemos “Antes de hacerlo piénsalo bien”, “Bogotá, ciudad de derechos”, “Cientos de conflictos, miles de soluciones pacíficas”, “Los Derechos Humanos fundamentan la convivencia pacífica”, etc., cada uno con una intención de contribuir a la sana convivencia.

Reconocimientos

Este proyecto le ha entregado reconocimientos al colegio. En el año 2010 participamos en la convocatoria dirigida a proyectos escolares basados en la alfabetización de los Derechos Humanos de la SED “Prometeo” y logramos un rubro de cinco millones para su sostenibilidad, en el año 2011 participamos en una convocatoria de turismo histórico y pedagógico en relación con los Derechos Humanos de la Fundación Aviatur, en la que fueron premiados 14 estudiantes acompañados por una docente para viajar a la isla Gorgona durante una semana, en el año 2012 la Fundación Terpel premió el proyecto con 11 computadores, a los estudiantes se les hizo partícipes de una celebración con música en vivo y en el año 2013 obtuvimos un segundo lugar en la convocatoria del Fondo Nacional del Ahorro “Enfócate en el ahorro”.

Estos, entre otros sucesos, han permitido que el muro se proyecte frente a los directivos docentes, y cambió las formas de hacer política en la institución. Empoderó a los maestros en tanto le dieron la razón a quienes –por jerarquía– nunca la han tenido. Los estudiantes. La huella trazada es clara: es posible transformar las prácticas pedagógicas.

El muro, su maduración y nuestros sueños

Desde que inició la aventura la institución Virginia Gutiérrez de Pineda, soñamos con una escuela en la que el respeto por las diferencias de las personas, la solidaridad entre sus miembros, la realización de los sueños, el optimismo y la esperanza sean una realidad a partir de una mirada ética que busca dignificar al ser humano y humanizar la escuela.

El muro es un proceso, un camino. Las primeras manifestaciones expresivas de nuestros estudiantes resultaron ser una voz que pedía a gritos ser, primero escuchados y luego tenidos en cuenta. Textos gráficos y escritos manifestaban sus inquietudes y el deseo de conocer sobre temáticas distantes de los planes de estudio tradicionales, pero las ideas “tradicionales” de currículo y plan de estudios

dificultaban el abordaje de este tipo de situaciones. Sin embargo, la necesidad termina por desbordar los límites de la rutina. Constructos sociales y por ende institucionales como la rigidez en los horarios y en los espacios, dinámicas de aula primordialmente expositivas, formas de evaluación unidimensionales, fronteras en las posibilidades de desarrollo disciplinar en las áreas o campos de conocimiento, poco a poco fueron cediendo espacio a actividades cooperativas que trascendieron los imaginarios institucionales.

El currículo oculto se hizo fuerte e invitó al explícito a recortar la distancia que los separaba desde la perspectiva de valorar las acciones que emergen del primero. En la actualidad hay total disposición de la institución para la incorporación de los procesos de innovación en las prácticas pedagógicas, las acciones en torno al muro se dan en la confianza, los administrativos apoyan el proceso y aprueban su financiación, los padres de familia participan más de los procesos del colegio, los estudiantes se han hecho protagonistas activos de sus procesos de aprendizaje y de crecimiento, en otras palabras, nuevas maneras de participación han surgido. La apuesta política se fortalece.

En su etapa inicial el proyecto “Muro de la Expresión y la Convivencia” no contó con insumos teóricos definidos más allá de los que aportaba individualmente el capital cultural (Bourdieu, 2002) de los docentes y directivos que decidieron echar a andar esta aventura. Hoy en día podemos afirmar que el sustento teórico va desde la teoría de la acción comunicativa de Habermas (Habermas, 2000), pedagogía de la liberación de Freire (Freire, 1969), hasta el resonado constructivismo de Piaget, Vigostky y Maturana (Sebastian, 2008).

El muro y las subjetivaciones

El muro como propuesta metodológica ha permitido debilitar las barreras del tiempo y los horarios, pues está ahí las 24 horas del día, los 7 días de la semana, las barreras del salón de clase, pues es el aula más grande que tiene el colegio, las barreras del plan de estudios, pues allí convergen las más variadas temáticas y los más opuestos puntos de vista. La clase de ciencias y la de sociales, la de artes y la de matemáticas, la de deportes y la de tecnología, la de lenguas y la de filosofía se han plasmado en el muro desde una mirada armónica e interdisciplinar. De ahí que han emergido procesos de transformación en los estudiantes, como la responsabilidad, la tolerancia y el reconocimiento de otro tipo de liderazgos, de igual manera se reconoce que con el tiempo prudencial y el manejo inteligente se logran cambios.

El muro y la organización escolar

El muro fisura las estructuras más rígidas. La rigidez de la organización escolar tradicional se ha debilitado y ha permitido nuevas posibilidades de organización y gestión escolar. Otras formas de autoridad y liderazgo han emergido de las quietas



aguas que la tradición y la rutina plasmaron en nuestras mentes y que, afortunadamente, el muro logró remolinear. La autoridad está, ahora, referida más a la competencia argumentativa que al *tiene que ser* porque alguien lo dijo. El liderazgo no es posesión exclusiva y vitalicia de algunas personas afortunadas, sino que emerge del contexto y de la situación particular: todos somos líderes. Todo lo anterior, muy a pesar de algunos, ha conllevado a que las relaciones de poder hayan cambiado: el poder depende de la fuerza argumentativa. Todos tenemos poder.

El muro y la creatividad

La libre expresión ha permitido un contacto más cercano con diferentes formas artísticas. A los más pequeños les ha posibilitado el acceso a técnicas artísticas y de expresión corporal que dentro del currículo no están contempladas y para las cuales el tiempo del aula no es suficiente. Los más grandes han hecho verdaderos derroches de creatividad. La expresión artística sale del muro, se vuelve lenguaje, se vuelve concepto, construye conocimiento. Cada quince días se esconde y vuelve a aparecer de otra manera, y se repite el proceso. Se estimula la inteligencia, “La creatividad es la máxima expresión de la inteligencia humana” (García, 1996). Y la expresión artística se recrea en colectivo, los grandes y los chicos conviven y juntos aprenden. Otra fisura: se debilita el concepto de curso o grado escolar, mientras se fortalece el respeto, la solidaridad, la camaradería. El territorio escolar es un todo y es de todos.

A manera de reflexión

Las fisuras que esta propuesta ha dejado en la institución nos invitan a la reflexión sobre las posibilidades de la escuela como agente de cambio, no como *reproductora de la sociedad actual* (Segura, 2000). Es una invitación a creer, soñar, desear y trabajar por la deconstrucción del territorio escolar haciendo de él un lugar en donde sí es posible transformar realidades y en el que se construye a partir de la diferencia y de la divergencia. Hemos aprendido a respetar desde la convivencia, no desde la indiferencia, cosa que no es fácil en una sociedad donde la individualidad y el egoísmo han sido los ejemplos a seguir. El camino recorrido nos enseñó que la pasión en el ejercicio docente es fundamental para hacer de la escuela un escenario de aprendizaje y crecimiento mutuo: todos crecemos, todos aprendemos. Hay problemas, hay soluciones.

Sin duda se ha abierto una puerta que conduce a la construcción mancomunada de transformaciones pedagógicas que, sin duda, cambiarán en mayor o menor medida la vida de quienes la vivimos y seguramente nos enseñarán el camino de lo posible.

Falta mucho por recorrer.



Bibliografía

- Bourdieu, P. (2002) *Campo de Poder, Campo Intelectual*. Montessor
- Freire, P. (1969) *Pedagogía del Oprimido*. Santiago
- García, G. (1996) *Colombia al Filo de la Oportunidad. Informe Misión Ciencia Educación y Desarrollo*. Bogotá, Colombia. Tercer Mundo
- Habermas, J. (2000) *Teoría de la Acción Comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Bogotá. Taurus
- Paulo, F. (1969) *Pedagogía del Oprimido*. Santiago
- Sartre, J. P. (1939) *El Muro*
- Sebastian, R. R. (2008) *Piaget, Vigotsky y Maturana, Constructivismo a Tres Voces*. Buenos Aires. Aiqui
- Segura, D. (2000) *¿Es posible pensar otra escuela?* Bogotá. Escuela Pedagógica Experimental
- Waters, R. (Compositor) (1979) *Another Brick in the Wall*. [P. Floyd, Intérprete, & B. Ezrin, Dirección]. Londres, Inglaterra





CAPÍTULO 2

Tránsitos teóricos y metodológicos: transposiciones y pensamiento crítico

Transponer () es un estilo, en el sentido en una forma de creatividad conceptual, como una puerta deslizante, un desliz coreografiado, un corrimiento que sigue una trayectoria que se puede trazar a posteriori y, por lo tanto, se puede explicar

Braidotti, *Transposiciones*, 2009

¿Y si el sujeto es trans o en tránsito, lo cual equivale a decir que ya no es uno, total, unificado y controlado, sino que es, antes bien, fluido, en proceso e híbrido?

Braidotti, *Transposiciones*, 2009



Organización y gestión escolar: modos de subjetivación contemporáneos y nuevas lógicas colectivas

*Soy el Magdalena, soy el Sinú, soy el Cauca Vengo desde lo alto
de las montañas y voy hacia el mar Y llego pero no llego
Vallejo, Casablanca la bella 2013*

Introducción

El presente artículo recoge discusiones de orden teórico, metodológico y epistemológico de este proceso investigativo focalizado en el tema de *Innovaciones Pedagógicas* propuestas por colectivos de maestros pertenecientes al sector oficial de Bogotá. Este continuo investigativo configurado en cuatro fases comprendidas durante el periodo 2010-2014¹, concibe la escuela como un campo de fuerzas en movimiento donde convergen el poder, lo político y lo subjetivo, de igual manera, se comprende la investigación pedagógica como una *apertura crítica* a problemas sociales emergentes y pertinentes, y lo *innovador*, como acción de ruptura y resistencia que permite canalizar transformaciones profundas en la educación y la pedagogía. En tal sentido, es necesario puntualizar que las reflexiones metodológicas y teóricas de este artículo, no estarán referidas únicamente a la investigación realizada en el año 2013-2014, sobre organización y gestión escolar, sino que serán consideraciones conceptuales y metodológicas desarrolladas a lo largo de estos años de investigación conjunta entre el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico-IDEP y la Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital.



1 Estas fases fueron presentadas en la parte introductoria de este mismo texto

La intención de investigar sobre lo *innovador* se apoya en una perspectiva epistemológica de la diferencia que interroga el sentido político y agenciador de prácticas creadoras de maestros, ya que son estas, precisamente, las que logran movilizar y reconfigurar las actuales comprensiones sobre subjetivación política en contextos educativos. Esta comprensión epistemológica centrada en la diferencia, el movimiento y la resistencia, marca a su vez claras distancias con otras apuestas teóricas que conciben la subjetividad política como proceso ascendente y acumulativo de un sujeto que finalmente construye su existencia política. En lugar de esta comprensión que se contextualiza en el ser, como sujeto o subjetividad política, se plantea una visión localizada en el devenir, o en subjetivaciones que reflejan tránsitos y flujos de resistencia, de apertura, de expansión, dados en relación con el accionar político y ético de existencias que convergen en la escuela actual.

La investigación tradicional en el campo político y educativo, al centrarse en un sujeto abstracto que marcha escalonadamente hacia la construcción de su condición y su conciencia política, oculta efusiones y ramificaciones que dan cuenta del devenir político de colectividades y singularidades presentes en la escuela. En este orden de ideas, el inicio de problematización de todo este proceso investigativo pasó por un momento de reconocimiento de los lugares enunciativos de los investigadores, sus discernimientos y posicionamientos sobre lo político y lo ético, sus concepciones sobre subjetivación, y finalmente, el sentido elaborado respecto de lo novedoso y lo creador de las prácticas pedagógicas. Se resaltó la importancia de concebir lo innovador como diferencia y creación, y al mismo tiempo, como la posibilidad de transformación de realidades. La experiencia innovadora para apreciarse en clave política, debe tener la capacidad de desencadenar procesos de movilización, esto es, proyectar fuerzas poliédricas de gran alcance que contagien y enganchen las diversas colectividades de cada institución educativa. En las experiencias recogidas a través de todos estos años de investigación, siempre se han interrogado sus alcances o agenciamientos colectivos, ya que no se trataba simplemente de impulsar una propuesta impactante en su superficie, pero sin sostenibilidad espacio-temporal, sino de producir nuevas colectividades y otras maneras de subjetivarse políticamente.

Desde esta perspectiva, se reconocen dos movimientos en la experiencia innovadora, a) el que simplemente impacta o seduce pero sin valor mutante y b) el que marca fugas o cambios moleculares en las instituciones. En el primer caso, aunque hay un impacto, la experiencia termina por sobre-estratificarse y se cierra a la contaminación haciendo primar lo sedimentado. El campo escolar opera como aparato de captura de las resistencias y las fugas, de tal manera que cualquier intento de ruptura se atrapa en lo significado, invisibilizando la creación y la diferencia que está emergiendo. En el segundo caso, la experiencia logra contaminar la institución constituyendo rupturas que movilizan los márgenes establecidos en los diversos campos escolares.



En coherencia con estas anteriores consideraciones es posible enunciar una concepción de investigación crítica que se afirma en el reconocimiento a la *positividad de la diferencia* como puerta de entrada al sentido de lo innovador y lo creador. Es una investigación que, a) emerge en la contingencia y no en la causalidad, b) transita en un devenir zigzagueante y no en un camino lineal de progreso y desarrollo, c) piensa desde la diferencia y no desde la identidad o la oposición y, e) visibiliza la potencia de lo minoritario y lo micro. Estas cuatro condiciones que instauran el sentido de lo crítico permiten a su vez establecer las siguientes consideraciones que enmarcan las experiencias de innovación:

- a) Las experiencias pedagógicas innovadoras que perturban la existencia escolar normal, emergen sin que haya un orden que las condicione y sin que existan relaciones indispensables de causa-efecto.
- b) La innovación se expresa no solamente en un plano de razón y cognición. Surge mediada por afectos y sentimientos que son el motor de las fuerzas que se expresan en las movilizaciones y las revueltas que suspenden las continuidades.
- c) La innovación —o la diferencia— como objeto de investigación explora fugas y resistencias. Para esto es necesario interrogar las fuerzas que se ubican en el afuera y los márgenes de la institucionalidad escolar.
- d) La práctica investigativa orientada a la diferencia y la innovación, lleva la mirada del investigador a tiempos y espacios donde existe lo imprevisible, lo invisibilizado y lo in-significado. Coherente con esto, el interés en todo el proceso investigativo no ha sido hacia la permanencia de lo idéntico, o hacia el establecimiento de relaciones de oposición y dicotómicas. Es hacia la marcación de la diferencia como potencia que reivindica la vida, experimenta el presente y deconstruye lo que permanece e inmoviliza.

Rutas metodológicas

Introducir los núcleos teóricos y metodológicos de esta investigación que reflexiona sobre el actual horizonte político y subjetivo de la escuela en Colombia, implica, como se establecía anteriormente, enunciar una concepción de investigación que se afirma en el reconocimiento a la *positividad de la diferencia*, esto es, en una forma de pensar crítica que transita, no en la oposición o la identidad, sino en la *creación de sentido* y la *producción de conceptos* que enriquecen la caja de herramientas (Foucault, 1980) sobre subjetivaciones políticas y la constitución de nuevas colectividades.

En este orden de ideas, la *producción de sentido* no emerge de una investigación tradicional fundamentada en lo idéntico y lo que se repite, o un principio epistemológico dicotómico que invisibiliza lo diferente y realiza lo original (Deleuze y Guattari, 1994), sino en una forma de pensar crítica que está en la base de una investigación que le da valor a lo diferente por sí mismo como fuente de creación.



Para el caso de este proceso de investigación que enfatiza en experiencias pedagógicas innovadoras, es precisamente el enfoque en lo *innovador*, lo que permite aproximar la propuesta de investigación a un enfoque epistemológico que avanza en la visibilización de lo diferente y de aquello que realmente está sucediendo en las instituciones educativas en Colombia y que configuran lo emergente en el campo social educativo

Coherente con lo anterior, la investigación le apostó a algunas particularidades metodológicas contenidas en las siguientes consideraciones

- a) La investigación no surge de planteamientos teóricos previos que delimitan un objeto a investigar, sino de *campos de problemas* que reflejaban amplios territorios de indagación que dieron lugar a las innovaciones pedagógicas propuestas por los docentes investigadores
- b) Enfocar los campos de problemas contenidos en las innovaciones pedagógicas, implicó a su vez, *darle una voz teórica*² a los actores de la investigación y suspender interpretaciones teóricas cerradas y sedimentadas
- c) La investigación apunta a darle un nuevo sentido a lo que está emergiendo en la escuela, recurriendo, como se explicitó anteriormente, a modos de pensar inscritos en la diferencia y no en la identidad o el binarismo
- d) El problema de investigación inscrito en cada una de las innovaciones pedagógicas propuestas da cuenta de *problemas situados* que reflejan lo emergente o lo que está aconteciendo actualmente en el campo pedagógico en Colombia y particularmente en Bogotá
- e) Las innovaciones pedagógicas reflejan prácticas de subjetivación dadas actualmente en las instituciones educativas en Colombia. En esta lógica del devenir subjetivante, se pudieron establecer nuevas lógicas colectivas asociadas a particulares modos de subjetivación, que reflejan nuevas maneras de entender lo político en el campo de la educación. En la innovación se detecta una tensión entre lo subjetivo, lo epistémico y lo político, en tanto que designan particulares modos de existencia, formas de pensar y maneras de vivir colectivamente
- f) El territorio de lo innovador expresa un plano abierto que nunca se concluye y un campo de investigación que siempre se presenta como incompleto. En esta dirección, la investigación en innovaciones, aparte de permitir la ampliación



2 Este punto se ampliará más adelante a través del concepto de transposiciones elaborado por R. Braidotti. Darle voz a los protagonistas implica un investigador con posibilidades para registrar la fuerza creadora de lo diferente y las intensidades que emergen en el campo social contemporáneo, alimentándose para esto de muchas fuentes que proceden de diversos y heterogéneos lugares. No se trata de alinearse en un solo sistema de pensamiento o en enfoques unidisciplinarios, sino de realizar composiciones y trazar puentes entre múltiples perspectivas teóricas que llevan a la creación y expansión de conceptos.

o creación de nuevos conceptos, posibilitó la indagación en otros campos de problemas que no eran visibles en la escuela y que dan lugar a otras fases de esta investigación

- g) Finalmente, esta perspectiva metodológica que se aproxima a lo innovador en el campo de las subjetivaciones y las nuevas colectividades, implicó construir cartografías que captan lo diferente y lo emergente, y al mismo tiempo disuelven lo que ha perdido sentido y vigencia

En coherencia con las anteriores consideraciones, se hace evidente que el abordaje de una investigación que piensa la diferencia o crea diferencia, implica sostener un criterio metodológico *trans* que traspasa o se sitúa del otro lado de aquello que está acordado, disciplinado, e instituido. En este postulado se nombran caminos metodológicos que afectan lo consistente y que se juegan entre la transposición y la transdisciplina, como aspectos de un mismo movimiento que tiene en común los posicionamientos políticos y epistemológicos a los que se refería Foucault como "pensar de otro modo" (Foucault, 1969)

Con la transdisciplina se alude simultáneamente a un diálogo a través de las disciplinas y más allá de toda disciplina, pero por encima de todo, a una forma de pensar "de otra manera" que permite trazar puentes entre diferentes y heterogéneas perspectivas teóricas y puntos de vista. En este orden de ideas, se reclama desde la transdisciplina una convergencia epistemológica y metodológica que supone, a) una convergencia entre epistemologías críticas que crean nuevos conceptos y otras formas de nombrar el mundo en su complejidad actual y, b) una apertura a metodologías que operan en la constitución de sentidos, la visibilización de márgenes y el énfasis en la diferencia y lo irreplicable

En cuanto a la transposición, Braidotti (2009) se refiere a una forma de pensar creadora que permite pensar de otro modo y dar cuenta de la positividad de la diferencia, en tanto que se realizan múltiples combinaciones innovadoras que hacen visibles aquellas realidades que emergen como lo extraño, y como tal, como lo in-significado, al interior de un proceso investigativo. "Indica una transferencia intertextual que atraviesa fronteras, transversal, en el sentido de un salto desde un código, un campo o un eje a otro, no meramente en el modo cuantitativo de multiplicaciones plurales sino, antes bien, en el sentido cualitativo de multiplicidades complejas. No se trata solo de entretejer diferentes hebras, las variaciones sobre un tema (textual o musical), sino también y más precisamente de interpretar la positividad de la diferencia como un tema específico en sí mismo" (Braidotti, 2009, p. 20). Con esta autora se establece una forma de pensar que en su estructura no es lineal y causal y que permite avanzar en el descubrimiento de la diferencia, es una forma comprensiva que transcurre a través de saltos y rebotes, sin que esta característica la haga ininteligible o pierda su eficacia cognoscente. El movimiento transversal dado en este particular pensamiento distanciado de lo causal y lineal, y de las dualidades y



los binarismos, transita a través de espacios intermedios en una dinámica que omite campos que siempre aparecen acoplados y articula otros que permanecían rígidamente separados

La transposición no se juega únicamente en el campo de lo cognitivo, por el contrario, en este concepto convergen fuerzas de orden político, ético y subjetivante que se expresan en un sentido crítico y afirmativo. Desde la perspectiva crítica, se plantea el deseo de cambiar y realizar profundas mutaciones “() que fuerzas, deseos, aspiraciones, o condiciones tienen más probabilidad de apartarnos de la repetición inerte de los hábitos de pensamiento y autorrepresentación establecidos” (Braidotti, 2009, p. 25). En el plano afirmativo se le apunta al cultivo del deseo político y la voluntad de cambio creativo. Braidotti (2009) considera que este aspecto afirmativo de la transposición vincula el deseo, entendido como fuerza estructural que abarca circunstancias éticas, elementos eróticos, fuerzas sociopolíticas y relaciones de poder.

Para entender más claramente el hojaldrado que se manifiesta en la complejidad de la transposición es importante abordar sus lógicas de funcionamiento que se expresan en los siguientes enunciados, (Braidotti, 2009)

- a) Creación y ficcionalización. Se expresa en la propuesta de vínculos novedosos e interconexiones extrañas que producen nuevos espacios de comprensión, creaciones de sentido y la emergencia de un espacio intermedio que fisura lo consistente.
- b) Creación de conceptos. Se avanza a través de comprensiones transdisciplinarias que crean sus propios efectos. “Los conceptos transponibles son nociones nomadas que entretienen una red capaz de conectar la filosofía con las realidades sociales, las especulaciones teóricas, con los planes concretos, y los conceptos con las representaciones imaginativas” (Braidotti, 2009, pp. 22-23).
- c) Localización de las producciones conceptuales en un contexto. El concepto no emerge desprovisto de una materialidad y una discursividad, el investigador debe cartografiar las particularidades sociales, políticas y subjetivas del presente que muestran la pertinencia del concepto.
- d) Focalización de la *diferencia-diferente* en un mundo neoliberal globalizado. La economía política neoliberal con su propuesta consumista y de libre circulación de mercancías, impulsa una cultura de “la proliferación de las diferencias pero solo dentro de la lógica estrictamente mercantil del provecho económico” (Braidotti, 2009, p. 24). Consecuentemente, la restitución de la *diferencia-diferente* que se impulsa en esa propuesta de transposición, se refiere precisamente a darle visibilidad a formas de resistencia a la cultura neoliberal del consumo que no están nombradas en el lenguaje oficial de las disciplinas que permanecen invisibles para el sentido común.
- e) La transposición como fuente de transformaciones ontológicas y políticas. La creación de nuevos sentidos y de campos de conocimiento intermedios, según

Braidotti (2009), no solo transforman el pensamiento, sino además las existencias actuales, los grupos sociales, las maneras de aproximarse a la política, son interconexiones que crean otros mundos y otras maneras de habitarlos.

Cartografiar las innovaciones

Con base en las anteriores reflexiones sobre transdisciplinariedad y transposición que aluden a lo *trans* en el pensar crítico, se acordó desde el principio de este proceso investigativo, un criterio metodológico que permitiera la emergencia de la diferencia y la divergencia, y no simplemente la sistematización y el ordenamiento de las experiencias innovadoras de acuerdo con criterios disciplinares o teóricos instituidos. Se abordó con este objetivo la cartografía como herramienta metodológica que permite crear nuevos territorios de sentido, y al mismo tiempo, dotar de visibilidad lo que está ocurriendo en la escuela.

La cartografía encausa un método o forma de pensar zigzagueante que se despliega en un doble movimiento que desdibuja aquello que ha perdido vigencia y sentido, y al mismo tiempo, crea nuevos territorios que sugieren otras maneras de subjetivarse y existir como colectivos. El investigador, en esta modalidad metodológica, debe asumirse como un cartógrafo que se alía con una forma de existencia que transita en lo *trans* y los bordes, y además, se reconoce en unas maneras de pensar el mundo que se juegan entre la incertidumbre y lo imprevisible.

La cartografía, como herramienta metodológica de esta forma de investigar que se apoya en un pensar *trans*, se entiende como el proceso de trazar mapas o itinerarios que permiten la constitución de nuevos territorios, y para el caso particular de este proceso investigativo, se trata de delinear itinerarios de las innovaciones pedagógicas que presentan los docentes investigadores, y a partir de esto, crear nuevas culturas políticas y otros modos de subjetivación en los contextos escolares.

A lo largo de este proceso investigativo, y en diversos tiempos y espacios, se han construido varias estrategias contenidas en las cartografías y que se pueden nombrar de la siguiente manera:

- a) Emergencia de singularidad. La cartografía desplaza el poder constituyente del centro mayoritario y las homogenizaciones adscritas a él, así como las discrepancias que emanan de este mismo centro y configuran la discriminación y la invisibilización. En tal sentido, la investigación le ha apostado a un proceso singular de creación de sentido que aflora en la diferencia. Cada experiencia innovadora, al trazar su itinerario, da cuenta de su propia historia y su territorio, y emerge como singularidad sin referencia a un modelo central e instituido.
- b) Visibilización de diferencia y divergencia. El criterio de selección de lo innovador no fue aquello que es valorado por sistemas que representan el poder educativo en Colombia, como son las secretarías de educación, el Ministerio de Educación



o Colciencias entre otros. Se le apuntó a la correspondencia con el objetivo de la investigación, o sea, a la producción de nuevos sentidos referidos a las subjetividades políticas y a las lógicas colectivas. Más claramente, es posible afirmar que esta investigación hace una apuesta, no por el saber-poder centralizado, sino por aquello que genera movimiento, cambio y mutaciones.

- c) Creación de nuevos territorios. Visibilizar experiencias innovadoras que crean nuevos sentidos subjetivos y políticos, no quiere decir circular por los mismos caminos y repetir verdades instituidas. Visibilizar es cartografiar, o sea, crear cultura escolar en la medida que se diseña un mapa que constituye un territorio que emerge como transformación de la escuela y resistencia a modos particulares de subjetivación y de expresión política.
- d) Rutas de las lógicas colectivas. La constitución de nuevos sentidos políticos asociados a la subjetividad y a los colectivos, surgió de cartografiar la experiencia innovadora y reflexionar sobre sus resistencias creadoras a través de interrogantes centrales, dados en cada fase de la investigación, que le imprimieron una ruta al proceso metodológico. Lo que se territorializa en este proceso de mapeo, es precisamente lo original, lo extraño, lo heterogéneo, lo que se resiste a un poder central aportando nuevos direccionamientos.
- e) Mapear devenires subjetivantes. La cartografía permitió ahondar en los devenires subjetivantes y en su relación con la alteridad. La elaboración de relatos que dan cuenta de encuentros que funcionan de manera acontecimental, esto es, que transforman modos de existencia, permitiendo la emergencia de nuevos sentidos asociados a la subjetivación política. Para esto se diseñaron rutas singulares que señalaban la direccionalidad del deseo, el reconocimiento a las diferencias, la contaminación con el otro y la expansión de la potencia vital, haciendo énfasis en los estados corporales y afectivos que se suceden en estos múltiples encuentros con el acontecimiento.
- f) Itinerarios de subjetividades nómadas³. Los relatos y los gráficos de rutas de vida permitieron dotar de sentido y territorializar modos de subjetivación que transitan en un campo de resistencias y nomadismos que se enfrentan al poder



3 Este concepto desarrollado por R. Braidotti permite dar cuenta de modos contemporáneos de subjetivación. El nómada y el cartógrafo actúan de manera similar, puesto que no representan identidades inamovibles, sino transitos permanentes, itinerarios de huellas y transición entre registros contradictorios. La figuración del nómada constituye una deconstrucción del sujeto moderno, cognoscente y consciente, para darle un lugar a subjetivaciones que se desplazan en el deseo, la afecciones, y el registro de lo inconsciente creador. El punto crítico de Braidotti se formula a través de este concepto que muestra las resistencias a las hegemonías totalizadoras, los universalismos y el sujeto monolítico.

contenido en las subjetividades narcisistas y blanqueadas⁴. Estas modalidades se refieren a modos de existencia que congelan las potencias y el deseo constitutivo de los devenires subjetivantes, o sea, la creación de nuevos territorios, la expansión subjetiva y la afectación por el otro. Durante el desarrollo de la investigación se realizaron cartografías que le apostaban a la territorialización de singularidades impersonales, esto es, modos de existir nómadas que hacen ruptura con identidades instituidas y sedimentadas y que se juegan en la ampliación y la apertura a múltiples conexiones. Los itinerarios hicieron referencia a encuentros, desencuentros, contagios, cambios de rumbo y de ritmo, flexibilidades, convivencia con el azar, lenguajes y espontaneidad.

Cartografiar procesos de subjetivación en un colectivo de maestros que se propone la transformación de la escuela, permitió dotar de sentido político a todas las propuestas de innovación presentadas en el transcurso de las cuatro fases investigativas. Este sentido, que no era muy visible para los maestros, fue haciéndose cada vez más claro en el transcurso de la investigación, precisamente, a través de la elaboración de cartografías que mostraban el alcance colectivo de la acción pedagógica implicada en la innovación.

Durante estos encuentros con docentes, enfocados en la cartografía de rutas de vida, fue emergiendo de manera generalizada una crisis de subjetividad o crisis de referentes que traspasa sus contextos laborales, profesionales y familiares, y los obliga, no a colapsarse, sino a *crear* nuevos sentidos que concuerden con el deseo y la potencia vital inscrita en las corporalidades. Frente a una escuela que está abandonando las antiguas estructuras disciplinarias para concordar con una realidad altamente mediática, tecnologizada, consumidora y atravesada por la política neoliberal, el docente se va quedando sin referentes y sin propuestas que respondan a interrogantes centrales en la educación. ¿Qué prácticas pedagógicas permiten que los alumnos aprendan en este mundo altamente tecnologizado y globalizado? ¿Cómo formar alumnos que se constituyan como subjetividades políticas y no como consumidores? ¿Cómo lograr que las tecnologías sean instrumentos para aprender y no un modo de subjetivación? ¿Cómo marcar y sostener diferencias entre los tiempos y espacios de la escuela y los de las redes sociales?

Estos interrogantes muestran cómo el discurso y la cultura neoliberal se han incorporado profundamente en las escuelas, reflejándose esto en múltiples *reformas* que no conducen a transformaciones sociales o a la constitución de culturas cada



4 Hace relación a un modo de subjetivación que sitúa en el cuerpo el poder restrictivo de la política contemporánea. Se crean los cuerpos que necesita el mercado en el capitalismo avanzado. Los cuerpos blanqueados evocan una imagen mercantilizada de poder que le garantiza a cada persona la sobre-exposición y la visibilidad que se requiere para acceder a espacios de poder mayoritarios.

vez más democráticas, sino, por el contrario, a un retroceso en estos logros políticos y a una acentuación de las supremacías y las hegemonías que se reflejan en un pensamiento único y una única forma de vida. Lo que se identifica en estas actuales sociedades de control y en esta cultura de la universalización, es que la subjetividad y el deseo están del lado de la exclusión y son, precisamente, los sostenedores de esta realidad capitalista que se está produciendo. La despolitización de la subjetividad, el consumo, los shopping-centers y la mercantilización en todas sus formas, va instaurando unos modos de subjetivación muy fuertes que se aceptan como perspectiva única de existencia. El neoliberalismo, por lo tanto, no es simplemente un principio económico, es una propuesta cultural que evidentemente atraviesa los modos de subjetivación de las escuelas y la disposición de mecanismos de control focalizados en el consumo y distribuidos en las redes sociales y en los innumerables centros comerciales que sirven de lugares de encuentro de los jóvenes de clase media y baja en Colombia y Latinoamérica. Sin embargo, estos lugares representativos del actual capitalismo no convocan a los jóvenes porque exista una necesidad de comprar algo que se requiere o de comunicarse con amigos reales, sino por lo que ellos representan en una sociedad donde la visibilidad social y el consumo de objetos valorados —marcas, precios, exclusividades— se constituyen en una puerta asegurada al éxito y la inclusión. El éxito es proporcional a la capacidad para comprar objetos valorados y la posibilidad de tener cada vez más amigos y seguidores en las redes sociales. Se asiste entonces, a espacios sinópticos⁵ (Bauman, 1999) de identificación, visibilidad social y proyección del deseo en objetos que permitirán el acceso a espacios VIP. Dicho de otro modo, concurren masivamente los jóvenes a lugares que les permiten imaginar lo que se podría *ser si se tuviera lo que se debe tener*.

El sinóptico actúa como performance abierta al público donde se ofrecen estilos de vida que proporcionan visibilidad social, éxito y placer inmediato. Sin embargo, para conseguir esta forma de existencia, cada persona debe aprender a conducirse *competentemente*⁶ en esta sociedad del consumo, de la fama y el ascenso social. El peligro es siempre la exclusión o la pérdida de beneficios adquiridos, de

tal manera que cada existencia que circula en estos espacios, vive amenazada por el riesgo de ser excluida, si no ofrece formas de encarnar y escenificar valores establecidos desde una cultura neoliberal y consumista. Se comprende entonces que los sinópticos no solo ofrecen estilos de vida seductores, son además potentes mecanismos reguladores de las subjetividades actuales, en tanto que establecen claras normas de actuación que señalan lo que debe ser adoptado, excluido o invisibilizado socialmente.

Ahora, volviendo al punto donde se inició esta discusión sobre la necesidad de crear nuevos sentidos políticos y subjetivantes en una escuela que ya no es disciplinar y que se vinculó a las propuestas de las sociedades de control, es relevante avanzar sobre lo que emerge con más fuerza en estas investigaciones sobre innovaciones pedagógicas, y es que, precisamente, logran visibilizar subjetividades que se resisten a modalidades existenciales de consumo y éxito, y además, a reconocer acciones de colectivos de docentes que se distancian de un devenir masa y que actúan políticamente desde su singularidad.

Según esto, el problema que se ha venido abordando centralmente en este proceso investigativo es ¿cómo crear nuevos sentidos entre aquellos colectivos de maestros que no están alineados — o que incluso entran en abierto rechazo — con la promesa consumista y de éxito propuesta desde las actuales sociedades capitalistas? En esta pregunta se contempla la dificultad que enfrenta la apuesta por un proceso crítico orientado a crear nuevos sentidos que desdibujen las ficciones consumistas del neoliberalismo. Es importante entender que éste es un camino lleno de dificultades, puesto que cuanto más resistencia se interponga, más exclusión, manipulación e invisibilización se sentirá desde la maquinaria capitalista. No es fácil hacer circular modelos que se ofrecen como alternativa a la sociedad masa en un sistema neoliberal fortalecido en la publicidad y los “creativos” dedicados a la fabricación de mundos que se proponen para la identificación y el deseo.

Conclusiones y discusiones teóricas

Estas discusiones y conclusiones surgen como nuevos sentidos asociados al proceso de cartografiar experiencias pedagógicas innovadoras y rutas de vida de los docentes que han participado en las diferentes fases de esta investigación.

En primer lugar, se plantea la innovación como el *afuera* de los poderes mayoritarios y centralizados que están estructurando la escuela actualmente. Se puede decir que la innovación pedagógica configura una forma de resistencia de los docentes al discurso neoliberal que está haciendo carrera en las instituciones educativas de Colombia, a través de las ya mencionadas *reformas a la educación*.

En segundo lugar, se plantea la innovación como una manera de hablar desde el propio cuerpo o un hablar o pensar de otra manera. Las reformas que llegan a la escuela de la mano de políticas neoliberales y compromisos de los gobiernos con



5 Bauman plantea que en esta actual sociedad de control ya no existen los espacios panópticos, donde unos pocos vigilan y disciplinan a muchos, sino los espacios sinópticos donde unos pocos seducen a muchos. Este nuevo mecanismo de poder actúa a través de las redes sociales y los medios de comunicación masivos que permiten la exposición de la vida privada de las élites que todos quieren poseer y repetir. La exclusión es precisamente no poder ser visto, escuchado, admirado y envidiado, y esto depende siempre de poder encarnar aquello que es valorado socialmente, y de la capacidad de consumo y endeudamiento que se tenga.

6 Lo competente en este caso está asociado a la competitividad y no a la potencia. Estas competencias sociales están asociadas a esta época neoliberal que obliga a sus individuos a comportarse de una manera particular a fin de alcanzar aquellos beneficios que no están reservados para todos, sino para los que logren encarnar los valores de una sociedad centrada en el éxito.



entes supranacionales que mueven una economía política globalizada y que dan lugar al Capitalismo Mundial Integrado⁷ (Guattari, 2004) generan en los docentes una cierta vulnerabilidad, pero al mismo tiempo, una resistencia creadora que refleja la ausencia de coincidencia entre la realidad sensible de los maestros y lo representado en este momento en la escuela en apoyo a políticas educativas que surgen de gobiernos neoliberales. En síntesis, estar conectado sensiblemente con lo que ocurre conduce a un proceso de creación, que es justamente la experiencia innovadora y los nuevos sentidos políticos y subjetivos que desterritorializan las formas tradicionales o ideologizadas de organización y gestión de la escuela.

En tercer lugar, se somete a discusión la forma como las cartografías que muestran itinerarios subjetivantes de maestros permiten reflexionar sobre la necesidad de politizar la propia subjetividad y desencadenar las fuerzas que están conectadas al cuerpo sensible, no es posible establecer transformaciones políticas o visibilizar los alcances políticos de las experiencias innovadoras, si estas circunstancias no están ancladas al cuerpo sensible. Esto implica que la reflexión debe ir más allá de la exterioridad de la experiencia innovadora e interpelarla en sus alcances políticos y subjetivantes. La vivencia de lo político, la condición del otro —docente, joven, niño, niña— es una experiencia viva que afecta colectivos de docentes empeñados en transformar la escuela, sin perder la capacidad crítica, esto es, sin dejarse instalar en los pseudomundos fabricados por las ideologías, los valores y los lugares propuestos desde el neoliberalismo. Se deben crear acontecimientos que escapen al régimen neoliberal, y éste es, justamente, el sentido político de las innovaciones pedagógicas que al cartografiar otras historias, otras experiencias, consiguen atraer la atención de los jóvenes e instalarlos en subjetivaciones que trascurren por caminos distintos a los consumistas.

7 Guattari trabaja el capitalismo contemporáneo a partir del concepto Capitalismo Mundial Integrado-CMI, resaltando varias condiciones, a) las interacciones contantes de este sistema con la mayor parte de países y regiones que conforman el actual ordenamiento geopolítico, b) la globalización y territorialización de la propuesta del CMI que no deja ninguna actividad humana por fuera de su control, c) la axiomática propia del CMI que lo lleva a restaurarse constantemente en sus direccionamientos sociales y productivos. Esto quiere decir que frente a cualquier conflicto puede inventar nuevos axiomas que garanticen su conservación. Es un sistema que se recompone de manera permanente, d) la sujeción simbólica que ejerce el CMI sobre las personas y las colectividades que lleva a Guattari a decir que no es un simple sistema económico, sino que es producción semiótica, e) el CMI no aspira a globalizar una propuesta política porque no la tiene. Lo que persigue es la homogeneización de la producción, la circulación y los modos de control social y para esto necesita apoyarse en control y de poder que existen en todo el mundo, f) el CMI es una propuesta económica que interactúa con la mayor parte de los países del mundo actual. En tal sentido, no hay un interés por una política de igualdad y democracia, sino por la ampliación del mercado y el capital, y para esto debe asegurar una fuerza colectiva de trabajo que funcione a escala planetaria. Este aseguramiento, según Guattari, implica la coexistencia de zonas de superdesarrollo con zonas de subdesarrollo relativo y con zonas de pauperización absoluta, que garanticen una fuerza de trabajo siempre disponible a nivel mundial.



En cuarto lugar, se reflexiona sobre la creación de colectivos a partir del proceso de investigación crítica, que transitan por cartografías, itinerarios y de vida. Esta apuesta por experiencias innovadoras, muestra la necesidad existencial de grupos de maestros que actúan, no por disciplina de clase o de partido político, sino por ser obligados por las circunstancias sociales, en tanto que no hay más posibilidad para poder existir decentemente en Colombia, en medio de modos de existencia que no exhiben una condición de humanidad. Como plantea Rolnik en referencia a Deleuze, en una entrevista realizada por el Colectivo Situaciones (grupo de investigación militante de Argentina, creador de la editorial Tinta Limón)

Es cuando te sentís frágil y cuando tus referencias no hacen sentido alguno que te ves forzado a crear. Como dice Deleuze: uno no crea porque es lindo o porque quiere ser famoso, sino porque está forzado, porque no tiene otra solución que hacerlo. Se trata de crear sentido para lo que ya está en tu cuerpo y que no coincide con las referencias existentes, de recrear tus relaciones con el entorno, tu modo de ser. Esta fragilidad, que es tan importante política y éticamente, es la verdadera salud. Hacerse cargo de esta fragilidad en vez de huir de ella. Sin embargo, esta fragilidad es muy mal vista por una tradición muy antigua — el régimen identitario — que organiza la subjetividad a partir de una imagen estable de sí misma, como si fuese una unidad cerrada. Entonces, esa fragilidad es vivida como una especie de colapso de uno mismo. Toda la subjetividad moderna, comenzando en el cartesianismo, se construyó en base a recusar esta fragilidad” (Colectivo Situaciones, 2006)

Se trata entonces, de preparar y formar colectivos a través de una forma de investigar que crea y descubre nuevos lugares políticos y otras formas de existir, en la medida que transita cartográficamente a través de realidades que no están colonizadas por formas de existencia neoliberales. Este es un camino para *vivir decentemente*, sin estar obligado a insertarse en una existencia que no produce cambios y expansiones, o simplemente para *vivir*, ya que el consumismo no es una propuesta de vida, es conectarse a pseudomundos que solo tienen existencia en la mente del creativo que construye el producto destinado a la venta y la configuración de deseos de objeto.

En quinto lugar, se sitúa una articulación entre el vivir en estado de alerta⁸, el pensar crítico y la investigación anclada a la diferencia. La posibilidad de vivir *críticamente*, es también el ejercicio investigativo de desterritorializar lo que bloquea esta posibilidad, o sea, los mecanismos de colonización de los procesos de subjetivación, que en la búsqueda de lo dúctil y lo plástico, aproximan a las personas a pseudonecesidades de cambio constante que llevan a la pérdida de singularidad⁹.

8 Este concepto hace relación a un estado de vigilia que es diferente al estado de ensueño, de estar inmerso en pseudomundos creados en las oscilaciones de las necesidades del mercado.

9 La singularidad se da en la reorganización permanente y en la reconexión de las fuerzas de creación con la experiencia corporal y con la vivencia del otro. Está constituida de posicionamientos éticos, creaciones de libertad, potencias e immanencias.



y a la identificación con variabilidades que son la misma cara de lo mismo. La singularidad, que es también mutación y reconexión constante, crea un modo de vivir *trans* que crea sus propios valores y recupera la posibilidad de actuar de otra manera. Sin embargo, esto implica una *gestión de la singularidad* articulada a una forma de pensar crítica, a la recuperación de las sensibilidades propias y a la compasión por la vivencia de los otros.

Bibliografía

- Braidotti, R. (2009) *Transposiciones Sobre la ética nómada*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (1999) *La globalización consecuencias humanas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1994) *Mil Mesetas*. Valencia: Pre-textos.
- Foucault, M. (1969) *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1980) "Poderes y Estrategias", en *Microfísica del poder*. Barcelona: La Piqueta.
- Guattari, F. (2004) "El capitalismo mundial integrado y la revolución molecular", en *Plan sobre el planeta Capitalismo mundial integrado y revoluciones moleculares*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Colectivo Situaciones (2006) "Entrevista a Suely Rolnik". Revista Digital O Estrangeiro net. <http://www.oestrangeiro.net/esquizoanalise/110-entrevista-a-suely-rolnik.pdf> (20/04/2014).



La gestión escolar: entre el superhombre hiperadaptado y la subjetividad planetaria

La vida es lo que ocurre mientras estamos ocupados haciendo planes

John Lennon

Introducción

La palabra gestión es una palabra intrínseca a la sociedad de mercado que no se puede entender si no aparece asociada a las exigencias propias de esta: éxito, rendimiento, emprendimiento, resultados y, sobre todo, competitividad. Y para ser competitivo hay que ser competente, cualificado, seguro, audaz, convincente, es decir, todas las virtudes que debe tener un buen vendedor. Por tanto, una buena gestión debe conducir, por principio, a posicionar sus productos en el mercado en un inmejorable nivel de competitividad.

La gestión escolar, ya sea que esté centrada en la planificación de las actividades de los (as) docentes para que sus estudiantes logren mayores desempeños académicos, o bien sea que esté focalizada en las "potencialidades" y "fortalezas" de los (as) estudiantes, no escapa a la lógica mercantilista propia de la sociedad de mercado. Esto significa que todas las actividades desarrolladas por la gestión escolar deben estar dirigidas a conseguir que sus estudiantes logren alcanzar alguna de las metas que la sociedad le ofrece a los jóvenes recién egresados: la universidad, mano de obra barata, y para los más audaces, devenir en empresa.

El propósito de este trabajo no se queda simplemente en mostrar las limitaciones de estos enfoques de gestión que, a pesar de sus diferencias en la forma de entender a los (as) estudiantes, terminan acomodándose a las exigencias del mercado, sino también, y principalmente, en proponer una forma de entender la escuela como un espacio-tiempo (cronotopo) para el florecimiento de la vida, para las metamorfosis de la ciencia, el pensamiento y el sentido de lo humano y, sobre todo, para algo que la escuela no contempla, y si lo hace, lo reduce a un ritual vaciado de



contenido, mecanizado y soso la espiritualidad. En el fondo, no es una propuesta sobre gestión escolar, sino de gestión de la vida y la subjetividad de los (as) estudiantes, de su capacitación para un mundo más complejo y más enrevesado del que nos tocó vivir a las generaciones anteriores, y que se empeña en acabarse a sí mismo y en deshumanizarse cada vez más con su propio desarrollo tecnológico

Dos modelos de gestión: entre la homogeneización y la diversidad. Las limitaciones de la escuela planificada y controlada

Los modelos canónicos de gestión escolar asumen como eje central de su propuesta la planificación como instrumento para identificar, diseñar, ejecutar y evaluar acciones y decisiones que, a juicio de uno o de varias personas, consideran que se debe intervenir en la institución educativa. El propósito que gravita, entonces, sobre cualquier planificación, es el de la eficacia, la cual se puede determinar bien sea con base en un liderazgo efectivo, unas prácticas y unos compromisos sociales y pedagógicos orientados hacia la eficacia de sus acciones, o por el dominio idóneo y eficaz de sus respectivas áreas de trabajo

Ahora bien, si recogemos los resultados de diversas investigaciones (Alvaríño, 2000, Sammons, 1995, citados por Pernet, 2010) sobre los principales factores que inciden en la gestión escolar, cabe destacar el papel de un liderazgo propositivo y participativo, la unidad de propósitos por parte de sus impulsores, un ambiente favorable de aprendizaje y el buen uso del tiempo, y una inequívoca orientación al rendimiento. Todos estos estudios parten del presupuesto, implícito o explícito, de que la escuela, aunque depende de unas políticas estatales, en gran medida es un sistema cerrado que requiere la definición clara de instructivos, normas y objetivos de aprendizaje, pero, lo más importante, que el conocimiento que produce y reproduce (léase currículo), es un saber universal, socialmente relevante y, sobre todo, un saber *obligatorio* y necesario para desempeñarse adecuadamente

Estos dos aspectos, la eficacia sistémica y la relevancia social de un conocimiento curricularizado, son, pues, los ejes sobre los que giran la mayoría de modelos de gestión escolar. No obstante, esas certezas son debilidades. La planeación estratégica que evalúa, que compromete, que responde a una visión institucional, esa razón eficaz que tan altivamente se despliega en esos modelos organizacionales, se debilita frente a la diversidad de modos de existencia que no encajan en la planificación y el control. La razón eficaz de los modelos sistémicos se fisura por una entrada que no puede controlar ni homogeneizar la subjetividad de los (as) estudiantes. Los objetivos de la gestión escolar, de cualquier modelo, está centrado en los (as) profesores (as), y se asume que los principales beneficiarios son los estudiantes, al fin y al cabo, la planeación se realiza en función de ellos. Quiero decir, que la mayoría de docentes y directivos que aplican modelos de conducción estratégica, están convencidos que tienen en cuenta a los estudiantes y no hay tal. Los estudiantes están en sus propias órbitas, en sus bancos de música, en sus



orgullosas indumentarias, en sus estruendosos y publicitados —y ya no silenciosos y secretos como quiso Nietzsche— acontecimientos. La diversidad es muy grande, y si se trata de procesos de subjetivación política, sus formas de expresión pueden ir desde las más contestatarias y liberadoras hasta las más oscuras y retardatarias. Se hace necesario, entonces, que la gestión no se centre en la planificación estratégica sin contar con lo que está pasando con sus beneficiarios, porque es en ellos en quienes se están produciendo las verdaderas metamorfosis de la sociedad contemporánea. En este sentido, la escuela del gerenciamiento intenta asimilar y encauzar estas nuevas subjetividades que florecen en medio de una ebullición perpetua

Las limitaciones de la escuela del gerenciamiento y el empoderamiento

Si partimos del presupuesto de que los procesos de globalización e individualización han promovido la fragmentación y desplazamiento de los procesos de subjetivación, lo cual se puede verificar fácilmente en el uso de las redes sociales y de la tecnología en general, se puede decir que la escuela de hoy en día está *obligada* a impartir una educación para la diversidad. El desafío de esa diversidad se da en dos órdenes: por un lado, desde el punto de vista ético-político, debe formar en la pluralidad, o, como dice Hanna Arendt, en el estar juntos en la diferencia, y por otro lado, desde el punto de vista laboral y existencial, la escuela debe formar para la metamorfosis perpetua, para la ductilidad y la resiliencia. Surge entonces la pregunta fundamental: ¿Qué modelo de gestión escolar debe asumir una educación para la pluralidad política y el devenir perpetuo de la subjetividad? Hay algunos investigadores (por ejemplo Gringer, 2011), quienes siguiendo las tesis de Foucault (2006) sobre gubernamentalidad, consideran que solo una educación para el emprendimiento y el empoderamiento en la cual los sujetos devengan en empresas, nos permitirá, por fin, alcanzar todo lo que se quiera, seremos libres de hacer y ser lo que nos propongamos, y, de esa forma, surgirá una suerte de “neoliberalismo” que nos redimirá en un mundo libre y solidario. Por tanto, la conducción de las conductas en las sociedades del gerenciamiento —que es como Foucault entiende la gubernamentalidad— nos posibilitaría la construcción de sí, de un yo emprendedor responsable de sí mismo, autónomo y autorregulado que estaría presto a acompañar al otro en su propio devenir. No obstante, esto no es tan fácil, ni tampoco deseable.

En primer lugar, estos autores, en su afán de llevar o aplicar las tesis de sus dioses tutelares hasta sus últimas consecuencias, parece que se olvidaran o desconocieran las condiciones reales en que se encuentra la educación pública de la mayoría de países latinoamericanos. Esa exhortación a convertirnos en empresarios porque tenemos todo para hacerlo, no es del todo cierta: no todos tenemos las mismas posibilidades simplemente porque no todos tienen acceso a las *herramientas*



para desplegar todas sus "potencias". En una muy antedemocrática e inequitativa proporción, están los que tienen acceso a las herramientas — educación, computadores, capital cultural— y los que no tienen la mínima opción de devenir empresa. Es muy alto el porcentaje de niños, niñas y jóvenes que nunca podrían lograr que su avatar en Facebook sea erigido en marca registrada, o que su nombre, alguna vez, sea puesto en el frontispicio de su empresa. Pero hay más. Educar para "hacerse a sí mismo", para "hacerse responsable de sus propias mutaciones", no solo deja por fuera a la gran mayoría de estudiantes, sino que, proponerse como objetivo principal que devenga en empresas, es convertir el propósito principal de la educación en la exacerbación del consumismo, la competitividad y la voracidad capitalista. En últimas, lo que se propone es educar para aprender a discernir dónde está la plata, dónde puede vender mi empresa, dónde puedo vender o emplear mi yo convertido en marca registrada.¹ Porque no podemos caer en la ingenuidad de que, por formar conciencias inestables, flexibles y "empleables", no se va a desplegar el lado oscuro de la subjetividad: la deslealtad, la traición, el cinismo y, por supuesto, la violencia, tan inherentes al capitalismo. Las consideraciones ético-políticas quedan subsumidas en el llamado a cambiar, a innovar, a ser diferente, porque todos estamos metidos en esa gran máquina de la que ya no podemos salir, que es la sociedad de mercado. Y solo nos queda nuestra singularidad, la cual alcanza su máxima expresión en tanto deviene empresa. En su afán por cambiar e innovar, por radiografiar y diagnosticar la sociedad contemporánea, estos planteamientos terminan en una peligrosa aquiescencia con la teoría de la selección natural del sálvese quien pueda, tan propia del capitalismo salvaje.

En medio de una planificación estratégica orientada hacia el desempeño escolar y — así se diga lo contrario — a la homogeneización ético-política, por un lado, y la promoción de las conciencias inestables, los devenires empresas y las subjetividades desatadas, por el otro, los(as) estudiantes se encuentran en dos extremos que, en el fondo, los conducen al mismo sitio: sobrevivir y asimilar el mundo como es: un inmenso supermercado en el que, quien mejor vive, es el que tiene su propio stand. Por eso hay que buscar otras alternativas de vida y de educación en las que no todos seamos vendedores o consumidores, en las que ni siquiera estemos interesados en entrar al supermercado, en las que se vuelva a pensar y a crear en el sentido de lo humano, es decir, en una escuela que, sin escamotear los



1. Aquí vale la pena resaltar el caso de los llamados "hackers" o piratas informáticos, quienes formados en la universidad o de manera autodidacta, realizan actividades delictivas y, por su alto perfil, es decir, por sus competencias tecnológicas, pueden ser contratados por multinacionales con altísimos salarios bien sea para que protejan sus bases de datos, o bien para que pirateen las de otras empresas. Este hecho se inscribe en el llamado *capitalismo cognitivo*, tan coherente con esta propuesta de educación para el emprendimiento y el gerenciamiento, que no reconoce restricciones éticas ni económicas, lo importante es que tus competencias produzcan, y cuando dejen de hacerlo, te desechamos a no ser que te renueves y te actualices permanentemente.

nuevos modos de subjetivación ético-política que la globalización y las tecnologías informacionales promueven, se oriente por el imperativo ético con la tierra propuesto por Hans Jonas: "Obra de tal modo que los efectos de tu acción sean compatibles con la permanencia de una vida humana auténtica en la Tierra".

La gestión de una pedagogía de la metamorfosis?

Un primer aspecto que debe abordar la gestión de una pedagogía que incorpore las mutaciones que las nuevas generaciones están experimentando, tiene que pasar necesariamente por una gestión de los nuevos paradigmas del conocimiento científico. En efecto, si seguimos los mandatos de la tradición científica clásica de Occidente, los objetivos principales de la ciencia son la adquisición de certezas (expresadas en leyes), el establecimiento de determinismos y la construcción de modelos (preferiblemente matemáticos) que sean isomórficos con las transformaciones de la naturaleza. No obstante, como dicen Prigogine y Stengers (1990), la naturaleza actúa como una Sherezada que solo interrumpe una historia para comenzar otra, es decir, que la naturaleza se nos presenta como una serie de narraciones inscritas unas dentro de las otras: la historia del cosmos, la historia a nivel molecular, la historia de la vida, la historia de la humanidad hasta llegar a la historia personal. En cada narrativa hay un nuevo comienzo, algo inesperado puede saltar y llenarnos de incertidumbres, la indeterminación y el caos se revelan por doquier — como en cualquier historia —, mostrándonos de esta forma, que la verdadera cara de la naturaleza se aleja cada vez más de la representación determinista y geométrica que nos había mostrado la ciencia clásica.

Estas incertidumbres e inestabilidades, este caos y desequilibrio de la naturaleza, es lo que ha llevado a plantear una metamorfosis de la ciencia que Prigogine y Stengers (1990, p. 37) entienden como "el nacimiento de un nuevo espacio teórico en el cual se inscriben ciertas oposiciones que antes definían fronteras de la ciencia clásica". Ahora bien, cuando cambiamos nuestra representación o imagen de alguien o de algo, inmediatamente cambiamos nuestra relación con esa persona o ese objeto. Cuando cambiamos la imagen y representación de la naturaleza — y por derivación del planeta tierra — como una entidad que era estable, reversible, determinada por unas leyes relativamente fijas que le proporcionaban un orden y unas regularidades, las cuales finalmente nos permitían creer que existía una seguridad y una vida infinita como especie e, incluso, como civilización, y la pasamos a una imagen en la cual la tierra es un organismo vivo (Lovelock, 2006) que se está autocreando a perpetuidad a partir del caos y cuyos cambios son irre-



2. La propuesta de una *Pedagogía de la metamorfosis* fue desarrollada en un artículo de Jairo Gomez, con el mismo nombre, publicado en *magis* Revista Internacional de Investigación en Educación, 4 (9), 725-740 (2012). Los planteamientos que a continuación se desarrollan están apoyados en ese artículo.

versibles, inestables e indeterminados, los efectos, desde cualquier punto de vista (y sobre todo, desde el punto de vista educativo) pueden ser, o supremamente estimulantes y retadores, o terriblemente desesperanzadores y pesimistas. Tal vez este último efecto sea una de las razones —entre otras— que, en educación, se mantengan los preceptos de la ciencia clásica.

Este apego al modelo geométrico y racionalista en la educación científica es la primera metamorfosis que se debe realizar en la escuela y una de las claves nos la proporciona el físico austríaco Fritjof Capra. A partir de lo que él ha denominado “educación para una vida sostenible”, entendida como la comprensión de la habilidad inherente a la naturaleza de sustentar la vida, para, desde esa comprensión, rediseñar nuestras estructuras físicas, tecnológicas y sociales, propone una ecología profunda cuyo objetivo es formar personas “ecológicamente cultas”. Pero este nuevo paradigma no se reduce al plano puramente material y científico, sino que debe incorporar la dimensión espiritual, la cual no tiene nada que ver con una determinada doctrina religiosa —y sí mucho con la espiritualidad de muchas comunidades indígenas—, sino con la disposición para experimentar y desarrollar el sentimiento de “pertenencia y de conexión con el cosmos como un todo” (Capra 1998, p. 29).

La percepción desde la ecología profunda reconoce la interdependencia fundamental entre todos los fenómenos y el hecho de que, como individuos y como sociedades, estamos todos inmersos en (y finalmente dependientes de) los procesos cíclicos de la naturaleza () La ecología profunda no separa a los humanos —ni a ninguna otra cosa— del entorno natural. Ve el mundo, no como una colección de objetos aislados, sino como una red de fenómenos fundamentalmente interconectados e interdependientes. La ecología profunda reconoce el valor intrínseco de todos los seres vivos y ve a los humanos como una mera hebra de la trama de la vida (Capra, 1998: 28-29)

Ahora bien, resulta supremamente interesante desde el punto de vista educativo que la investigación de Capra no se realiza en el laboratorio o en el trabajo de campo mediante observaciones rigurosas o experimentos controlados, sino mediante la más antigua estrategia de aprendizaje y conocimiento humano: la conversación. Es mediante el intercambio de puntos de vista, perspectivas e informaciones novedosas que, apoyados por internet, podemos llegar a entender “una hebra de la trama de la vida”. Y es que la mente humana, como es de suponer, ha cambiado. Como bien lo anota Gringer en el texto citado, ahora son consciencias inestables y se han modificado radicalmente las formas como se venía entendiendo el funcionamiento de la mente humana³. La transformación que las estructuras cognitivas

3 Cabe destacar que, en su búsqueda de aprehender y describir la inestabilidad y los flujos cambiantes de la mente humana, la psicología cognitiva se ha acercado a modelos matemáticos y físicos como las teorías de los modelos de sistemas dinámicos, los cuales parten del presupuesto de la plasticidad y heterogeneidad de las estructuras del cerebro, así como la interacción de las redes de nodos para resolver problemas simples y complejos simultáneamente, de tal forma que para estas teorías el problema central no es la estabilidad de las representaciones, sino el cambio y la distribución de los procesos cognitivos (Smith y Thelen, 2003; Garavito y Yáñez, 2011)

y las formas de representación han sufrido bajo la influencia de las tecnologías infocomunicacionales, se expresa en formatos (icónicos, narrativos, semiológicos, etc.) con otras lógicas que promueven otras socialidades⁴ sin que por ello se despoje a los individuos de su *capacidad potencializadora y creadora* (Levy, 1998 citado por Ryan, 2004) y, por eso, a través de los medios tecnológicos, sus usuarios “se convierten en agentes significativos de la disolución de los puntos de vista centrales del mundo y promueven una situación explosiva de pluralización que es incontenible” (Rincón, 2006, p. 19). No obstante, frente al papel que juega la tecnología en los procesos cognitivos y sociales, hay que señalar los casos exacerbados de Donna Haraway (1995) que, mediante su concepto de ciborg —un híbrido entre máquina y organismo—, pretende mejorar la especie humana y exaltar el “estado de trance” al que pueden llegar los usuarios de los computadores, y de Sadie Plant (1998) para quien la internet, y en particular las redes sociales, permiten superar las dos características de las sociedades patriarcales: el control y la jerarquía, y por tanto, las relaciones de poder entre géneros puede ser desafiado. Para las dos, la conjunción de mujer y máquina revela la posibilidad de una subversión radical del orden sociopolítico existente. Ahora bien, independientemente de las luchas y reivindicaciones feministas que la tecnología pueda proporcionar, lo importante aquí es resaltar la *inhumanización* que estas autoras propugnan y, la cual, ha sido motivo de preocupación de muchos autores que, preocupados por el futuro de la humanidad, ven con mucho escepticismo esa colonización e invasión del cuerpo humano por la tecnología (Lyotard, 1998; Capra, 1998; Jonas, 1995).

Es por esto que hay que recuperar otras formas de conocimiento que no estén completamente subordinadas a las tecnologías como la denominada *cognición encarnada*, la cual parte del presupuesto de que cualquier relación con el entorno pasa (desde el principio hasta el fin) por el cuerpo. Desde este punto de vista, se asume que la cognición humana surge de la especialización perceptivo-motora como resultado de la variabilidad de la experiencia corporal y, en consecuencia,

4 En este sentido, el sociólogo italiano Luciano Gallino (1990) ha propuesto el modelo MMMM (modelos mentales mediados por los media) para explicar cómo se han empezado a desarrollar una serie de esquemas interpretativos como resultado de los modelos mentales que las tecnologías y las culturas mediáticas difunden sin tregua, semejantes a los *frames* o formatos propuestos por Erwin Goffman en su momento. Estos modelos no solo son coherentes con las lógicas de las narrativas hipertextuales e hipermediales, sino que son fundamentalmente esquemas de interpretación situada en cuyo “guion” están inscritas las fases o acciones para que el sujeto pueda avanzar en las tareas que se le proponen. Esto nos lleva a entender que el pensamiento que promueve lo mediático se inscribe entonces en una cultura de la velocidad, la simultaneidad y la paradoja, y sus modos de subjetivación se producen a través de una yuxtaposición entre la frivolidad de la vida y la búsqueda de información certera, entre la exacerbación de lo superficial y la proliferación de significantes, entre los formatos tecnológicos y la imaginación surrealista de sus usuarios.



Esta *cognición enactiva*⁵, es decir, que el conocimiento se da en la acción que, por supuesto, está mediada por el cuerpo. Rescatar los procesos de construcción de conocimiento a partir del cuerpo, entender que “la sustancia sobre la que están nuestros trabajos lógicos es no proposicional, y de hecho, está basada en la experiencia corporal” (Thelen y Smith, 1994, citados por Garavito y Yáñez, 2009), constituye un aspecto imprescindible de una pedagogía de la metamorfosis. El cuerpo se ha convertido en un referente central en la experiencia del sujeto, no solo porque se abre a otras posibilidades de conocimiento, sino porque es a partir de él como se produce subjetividad, la cual, los otros se la reconocen o se la niegan, produciéndose, de esta forma, resistencias o apartamientos.

En tanto el cuerpo sigue siendo objeto del saber-poder, las transformaciones del proyecto moderno convocan no sólo nuevas y refinadas formas de disciplinar y controlar las posibilidades corporales del sujeto y de las poblaciones, sino también variadas maneras de resistencia e incluso de fuga a tales órdenes (Cabra y Escobar, 2012, p. 4)

A estas metamorfosis de la ciencia y de las formas tradicionales de adquirir conocimiento habría que agregar las metamorfosis que está teniendo el sentido de lo humano. Pero, ¿qué significa ser humano hoy?

El devenir humano significa estar dispuesto a cambiar de piel permanentemente, a parirse a sí mismo con cierta regularidad, a comenzar nuevas cadenas de acontecimientos otros, a no temer a nuevas mudanzas hacia lo que no se es, en fin, a iniciar nuevas narrativas biográficas que nos permitan entender el mundo de tantas maneras posibles para relatarlo, a su vez, de innumerables formas y acentos, como lo hacen los poetas y los viajeros. Como deberíamos hacerlo todos por el simple hecho de existir (Gómez Esteban 2012, p. 734)

Esta concepción de lo humano, que coincide en algunos puntos con los teóricos del emprendimiento y el empoderamiento, no debe confundirse con un devenir evanescente ni una dislocación completa del sujeto, sino, por el contrario, nos inserta en una perspectiva en la que ser humano es, ante todo, ser espiritual.

Entiendo aquí la espiritualidad como aquel impulso vital, es decir, que el instinto de seguir viviendo y creando es el verdadero punto de apoyo para cualquier forma de desarrollo espiritual. Es, pues, el instinto vital, lo que le proporciona el aspecto energético al espíritu y, por tanto, tener un propósito espiritual —es decir, un objetivo que haga florecer la vida en cualesquiera de sus manifestaciones— constituye un requisito imprescindible para la salud mental y el futuro del planeta. Sin esa fuerza numi-



5 El concepto de cognición enactiva ha sido desarrollado por Bruner (1980) para diferenciarlo del conocimiento lógico y del simbólico, y subrayar su carácter motor y corporal. Asimismo, Varela (1998) entiende la enacción como el acoplamiento corporal que, a través de redes sensoriomotrices, hace emerger un mundo, es decir, transforma en parte un mundo de significados preexistente. De esta forma, la inteligencia deja de ser la capacidad para resolver un problema y se transforma en la capacidad de ingresar en un mundo compartido de significación.

nosa y creadora, sin ese impulso inmanente que busca fundirse —de nuevo— con la naturaleza, y, a la vez, constituye un camino para el encuentro consigo mismo, sin ese instinto vital que busca recuperar el cuerpo —esto es, nuestra propia condición biológica— y el planeta —es decir, nuestra propia condición cosmológica—, no es posible entender la espiritualidad (Gómez Esteban, 2012, p. 734)

Esta espiritualidad que puede encontrarse en las espiritualidades indígenas orientales (particularmente el budismo zen, el taoísmo y algunas ramas del hinduismo), ha demostrado cómo el cuerpo, nuestro organismo físico que tanto desprecia la religión cristiana y las filosofías dualistas que escinden la conciencia de su base anatomofisiológica, puede desarrollar metamorfosis y procesos a partir de la meditación, por ejemplo, que les permiten controlar el ritmo cardíaco, reducir hormonas (como el cortisol, la adrenalina, la norepinefrina, etc.) producidas por el estrés, causantes de cáncer, trastornos bipolares y otras enfermedades letales⁶.

Ahora bien, al establecer el efecto que tendría el hecho de introducir el tema de la espiritualidad centrada en la energía que produce el propio cuerpo, se pueden inferir, al menos, los siguientes puntos, nucleares en la gestión de una pedagogía de la metamorfosis:

- a) No se puede seguir sosteniendo una visión dualista de la subjetividad. Ser/devenir, trascendencia/inmanencia, esencia/existencia, cuerpo/espíritu. Esta visión dualista impide cambiar nuestras relaciones con la naturaleza, con los otros y con nosotros mismos.
- b) El ser humano es una unidad viviente ante todo animal y biológica⁷, resultado de una estrategia evolutiva diferente a la de otras especies, lo cual no implica que tenga un alma o una condición ontológica diferente como pretende toda la metafísica y gran parte de la filosofía y la religión occidental.

6 En estudios realizados por Maclean, Wallon y Wennenberg (1997, citados por Austin, 2006) se encontró que, luego de cuatro meses de prácticas de meditación concentrativas en el budismo zen, se redujeron significativamente hormonas como ACTH y cortisol, asociadas al estrés, lo mismo ocurrió con 19 meditadores trascendentales que redujeron sus niveles sanguíneos de catecolaminas y norepinefrina, que, como disfunciones, pueden producir trastornos bipolares y esquizofrenia (Torres-Avisal y Pinel, 2001 citados por Austin, 2006). Valga la pena señalar que estas investigaciones no tienen nada que ver con aquellas perspectivas que buscan “integrar” lo espiritual con lo científico, generalmente anteponiendo el prefijo neuro: neuroteología, neurofenomenología, etc., asumiendo que dicho prefijo garantiza el estatuto científico de sus planteamientos.

7 El hecho de considerar la “animalidad” del ser humano no tiene aquí una connotación moral, sino, por el contrario, se refiere al hecho de que la especie humana se integra en la continuidad de lo viviente, y como tal, asume que estamos sometidos a las mismas coerciones y el mismo “destino” de las otras especies. Para el rescate de nuestra condición biológica y una crítica a la escisión entre el cuerpo y cualquier forma de esencialidad humana (religiosa, ontológica o psicológica), véase Schaeffer (2009).



- c) La espiritualidad debe asociarse con la vida misma, con las potencialidades y facultades corporales, con las posibilidades de expansión y fusión que la naturaleza nos ofrece, y no con entidades supraterráneas y etéreas que prometen las filosofías y religiones dualistas y segmentadas de la humanidad

La gestión de estos presupuestos, que necesariamente debe ir más allá de un simple adiestramiento o entrenamiento pedagógico, debe recorrer un sinnúmero de itinerarios en los que los(as) estudiantes puedan reconocer y elegir los suyos, y el primer paso para lograrlo es entendiendo que solo se pueden realizar mediante el ejercicio "Defino como ejercicio cualquier operación mediante la cual se obtiene o se mejora la cualificación del que actúa para la siguiente ejecución de la misma operación, independientemente de que se declare o no se declare a ésta como ejercicio" (Sloterdijk, 2012, p. 17) Pero debemos aclarar —y subrayar— que este ejercicio no se debe buscar para alcanzar niveles transhumanos⁸ ni jerárquicamente más evolucionados, sino para que cada uno pueda entender lo que puede hacer con su propia vida, y, sobre todo, con la preservación de la vida humana sobre la tierra.⁹ Y este objetivo nos devuelve al imperativo ecológico del filósofo Hans Jonas formulado más arriba, y propuesto como eje de una pedagogía de la metamorfosis. Porque solo asumiéndonos como ciudadanos del mundo, refiriendo nuestras acciones a la ecología de la sociedad planetaria, es que podemos conciliar el ejercicio práctico de cualificarnos con las posibilidades de expansión y fusión que la naturaleza nos ofrece a través de la espiritualidad

Conclusiones

En cualquier manual de gestión —y no solo escolar— se considera que deben quedar explícitos los indicadores que aseguren que la intervención sí tuvo éxito. En dichos indicadores proliferan los verbos cuantitativos: medir, determinar, identificar,

8 El transhumanismo es, tanto un concepto filosófico, como un movimiento intelectual internacional que apoya el empleo de la ciencia y la tecnología para mejorar las capacidades cognitivas y corporales, con el objeto de corregir lo que considera aspectos indeseables e innecesarios de los seres humanos, como el sufrimiento, la enfermedad, el envejecimiento o incluso, en última instancia la mortalidad. Los pensadores transhumanistas estudian las posibilidades y consecuencias de desarrollar y usar la tecnología con estos propósitos, preocupándose por estudiar, tanto los peligros, como los beneficios de estas manipulaciones (es wikipedia.org/wiki/transhumanismo). El transhumanismo ha recibido críticas a nivel científico, ético (sobre la deshumanización), estético, político y social.

9 En el libro ya citado de Sloterdijk (2012), se critica como el famoso superhombre de Nietzsche, no es más que la prolongación y conversión a la doctrina de la supervivencia del más fuerte, el que sobrevive a la selección natural. Como dice Sloterdijk (p. 155), Nietzsche se apartó de Schopenhauer, el último pensador de la renuncia, para pasarse al campo de Darwin, el pensador de la adaptación. En términos actuales, esta búsqueda del ser humano superior o diferente la promueve la selección artificial que facilita la tecnología, a la cual se acogen tan complacidos los teóricos de la gubernamentalidad en la escuela. No se podría esperar nada diferente, al fin y al cabo, el mayor discípulo de Nietzsche en el siglo XX fue Foucault.

definir, estandarizar, ajustar, y un largo etcétera. La gestión de una pedagogía de la metamorfosis, por el contrario, debe tener como presupuestos mínimos unos objetivos que posibiliten su implementación.

En primer lugar, más que trabajar en una ética de las convicciones o en una ética de la responsabilidad, la pedagogía de la metamorfosis propone que nos adentremos en una ética de lo sublime (Sloterdijk, 2012, p. 566), esto es, en una ética del ejercicio de elevación de nuestras propias facultades, una ética de la cualificación no en sentido evolutivo ni evolucionista, sino en sentido espiritual como potenciación de nuestro cuerpo y armonización con la naturaleza. Esto implica resignificar nuestra condición "animal", biológica, despojarla de su connotación moral, y restituirla su verdadera dimensión en la continuidad en lo viviente, y para esto hay que devolverle al cuerpo su carácter enactivo, es decir, su capacidad para transformar y crear universos simbólicos y mundos de significados compartidos, lo cual permitirá entender la dimensión espiritual desde el cuerpo y la naturaleza como expresión vital, como fuerza numinosa y creadora que busca fundirse con la naturaleza, y, a la vez, constituirse como un camino para el encuentro consigo mismo.

En segundo lugar, se debe entender que las transformaciones de los paradigmas de la ciencia implica no solo la formación de "conciencias inestables", sino, sobre todo, en adoptar una perspectiva transdisciplinaria que se distancie de una vez por todas de todos los supuestos dualistas que permean tanto las ciencias físico-experimentales, como las ciencias sociales y las humanidades, por ejemplo, las falsas oposiciones entre naturaleza y cultura, individuo y sociedad, mente y cuerpo, sujeto y objeto, instinto y moral, inteligencia y afectividad. Dicha transdisciplinariedad debe ser creativa y novedosa, propositiva y pregnante, resistente a los paradigmas dominantes, abierta no solo a los nuevos descubrimientos científicos, sino a toda clase de saberes ancestrales, folklóricos y populares, dispuesta a dar los saltos necesarios de un código a otro, de un campo del saber a otro, siempre en busca de nuevos interrogantes, de saberes otros.

En tercer lugar, entender los descubrimientos que desde las neurociencias y diversas áreas de la psicología (social, cognitiva y evolutiva principalmente) se vienen adelantando en relación con los procesos de conocimiento y el aprendizaje, en los cuales el cuerpo, la cognición distribuida, la reformulación de la conciencia en términos de flujos y narrativas y los modelos mentales hipermediales, son algunos de los aspectos que están incidiendo en los nuevos modos de existencia de niños y jóvenes de hoy en día.

En cuarto lugar, la reflexión sobre la espiritualidad debe desmarcarse de sus connotaciones religiosas y pedestres para orientarse hacia una armonía con el planeta y el propio cuerpo, hacia el ejercicio de cualificación de nuestras propias facultades sin intenciones de estar por encima de los demás, ni mucho menos de convertirnos en superhombres mediante la conversión de nuestro yo en una empresa, en



una marca. Las posibilidades de expansión y armonización con la naturaleza que tenemos los seres humanos, no tienen nada que ver con tener un stand con nuestro nombre en el inmenso supermercado en el que el mundo se ha convertido

Bibliografía

- Austin, J. H. (2006) *Zen-Brain reflections: Reviewing Recent Developments in Meditation and States of Consciousness*. Cambridge: The MIT Press
- Bruner, J. (1980) *Investigaciones sobre desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Río Editor
- Cabra, N. A. y Escobar, C. R. (2012) *Cuerpos otros, subjetividades, otras*. Revista *Nómadas* N.º 38 Bogotá: Universidad Central
- Capra, F. (1998) *La Trama de la vida: una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Editorial Anagrama
- Foucault, M. (2006) *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Gallino, L. (1990) *El problema MMM (Modelos mediados por los media) en AAVV*. Video-culturas de fin de siglo. Cátedra
- Garavito, M. C. y Yáñez, J. (2009) *La categorización y el desarrollo del conocimiento desde las teorías de los sistemas dinámicos*. En *Gestión del Conocimiento*. Grupo Complexus Bogotá: Universidad Nacional de Colombia
- Garavito, M. C. y Yáñez, J. (2011) *Las críticas al concepto de representación y las nuevas posibilidades de la investigación cognitiva desde las perspectivas de cognición situada y corporeizada*. En Yáñez, J. y Perdomo, A. (Editores) *Cognición corporizada y Embodiment*. Bogotá: Uniminuto
- Gómez Esteban, J. H. *Pedagogía de la metamorfosis*. En *Revista magis*. Revista Internacional en Investigación en Educación, 4 (9), 725-740
- Grinberg, S. (2011) *Educación, gubernamentalidad y después: la configuración de una nueva pastoral*. En Cortés Salcedo, R. A. *Gubernamentalidad y Educación* (compiladoras). IDEP. Alcaldía de Bogotá
- Haraway, D. (1995) *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra
- Jonas, H. (1995) *El principio de responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Editorial Herder
- Lovelock, J. (2006) *La venganza de la tierra*. Santiago: Planeta
- Lyotard, J. F. (1998) *Lo inhumano*. Buenos Aires: Manantial
- Prigogine, I. y Stengers, I. (1990) *La nueva alianza: Metamorfosis de la ciencia*. Madrid: Alianza
- Prigogine, I. (2001) *El fin de las certidumbres*. Madrid: Taurus
- Plant, S. (1998) *Ceros + unos*. Barcelona: Destino
- Rincón, O. (2006) *Narrativas mediáticas: O cómo se cuenta la sociedad del entretenimiento*. Barcelona: Gedisa



- Ryan, M. L. (2004) *La narración como realidad virtual*. Buenos Aires: Paidós
- Pernett, J. A. (2010) *Educación y gestión: Elementos formativos de gestión institucional*. Pretextos: Colombia
- Schaeffer, J. M. (2009) *El fin de la excepción humana*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Sloterdijk, P. (2012) *Has de cambiar tu vida*. Valencia: Pretextos
- Smith, L. B., Thelen, E. (2003) *Development as dynamic system*. Trends in Cognitive Science, 7
- Varela, F. (1998) *Conocer: Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas*. Cartografía de las ideas actuales. Barcelona: Gedisa
- Yáñez, J. (2012) *El concepto de atención y conciencia en la obra de William James*. En prensa





CAPÍTULO 3

Conclusiones:

subjetivaciones y movilizaciones comprendidas en las innovaciones pedagógicas

*Mediante la circulación la multitud se reapropia del espacio,
constituyéndose a sí misma como sujeto activo*

*La multitud, con su voluntad de oponerse y su deseo de liberación,
deberá empujar a través del Imperio para salir por el otro lado*

El poder no es algo que se impone sobre nosotros sino algo que creamos

Toni Negry y Michael Hardt
Imperio



Conclusiones y reconstrucción del proceso investigativo

A continuación se presentan algunas conclusiones que surgen de este proyecto de investigación en sistematización e innovación adelantado en doce instituciones educativas de Bogotá, y orientado a visibilizar nuevas formas de comprender la gestión y la organización escolar, sus transformaciones institucionales representadas particularmente en sus modos de subjetivación o constitución de otras formas de existencia y en la organización de colectividades que configuran otras maneras de abordar lo político

El trabajo investigativo estuvo orientado a visibilizar los impactos de las innovaciones pedagógicas en el campo de la organización y la gestión, a través de un análisis sobre la forma como estas propuestas contribuyen a la constitución de existencias políticas agenciadas y de colectividades emergentes que transforman las formas de abordar la política y de vivir lo político y lo micropolítico. En este orden de ideas, no se trató de analizar y sistematizar experiencias asociadas directamente a la organización escolar, sino, precisamente, reflejar la manera como cualquier innovación pedagógica — sea en el campo de los saberes específicos, de la reorganización por ciclos, del gobierno escolar, del trabajo con la comunidad, entre otros— contribuye a la emergencia de nuevas formas de organización escolar

Fase escritural de resemantización

Con el anterior objetivo establecido explícitamente y acordado con los diversos grupos de maestros-investigadores, se inicia la primera fase de investigación que estuvo orientada a reconceptualizar los ejes teóricos de la propuesta. A partir de encuentros presenciales y acompañamiento a los docentes se logró la reelaboración escritural de los proyectos iniciales, enfatizando en categorías como subjetivación política, agenciamientos colectivos, y líneas mayoritarias y sedimentadas que contribuyeron a una contextualización política de los proyectos de innovación. En otras palabras, se logró en esta primera fase un proceso de resemantización y ampliación de las conceptualizaciones asociadas a la organización y la



gestión, más allá de saberes y prácticas instituidas, para que en el proceso de interpretación los docentes pudieran dar cuenta de nuevas comprensiones sobre prácticas innovadoras constitutivas de otras formas de entender lo político, los jóvenes y la escuela

Fase de interpretación y pensar crítico

En una segunda fase, y a partir de un acompañamiento en las instituciones, los maestros investigadores analizaron la propuesta de innovación de cara a los siguientes objetivos e interrogantes

- Establezca resistencias u oposiciones en su propuesta de innovación ¿Qué queremos transformar?
- Focalice claramente el territorio intervenido ¿En qué campo y práctica pedagógica se localiza la intervención?
- Actores implicados y roles asignados ¿Quiénes participan en el proyecto y qué hacen?
- Transformaciones en los modelos organizativos y de gestión ¿Qué transformaciones se han generado en la organización y en las formas de gestión escolar?
- Propuestas políticas que surgen del proyecto ¿Se han introducido cambios en las formas de hacer política?
- Prácticas subjetivantes ¿Qué cambios se han logrado en las existencias de los actores escolares?

Con estos interrogantes se generó una dinámica de investigación que le apuntó siempre a la visibilización de lo que está emergiendo en la escuela y no a aquello que simplemente repite ordenamientos institucionales. La mirada investigativa siempre estuvo dirigida a movimientos colectivos que evidenciaran resistencia a las prácticas segmentarizadas y sedimentadas que atraviesan la estructura organizacional de la escuela y que en cada institución se reflejan como *consignas* o *modos de subjetivación* particulares que constituyen cuerpos, afectos y maneras de hablar y de pensar. Estas *consignas* no son simples palabras, sino modos de existir en el mundo, en tanto que no actúan en la superficialidad del significado o en el nivel puramente cognitivo, sino que se constituyen en el deseo y los afectos

Abordar esta segunda fase no fue una tarea fácil, y además, jamás se podrá decir que esté concluida, puesto que se le apunta a producir profundas transformaciones críticas en las maneras de pensar de los docentes y esto es un trabajo a largo plazo. El pensar crítico alude a un camino metodológico que traspasa la reflexión cognitiva y compromete los posicionamientos éticos y políticos del investigador, en este sentido, no se trata simplemente de repetir teorías instauradas, sino de pensar autónoma y creadoramente de cara a una realidad claramente localizada y representada en la institución educativa que da lugar a la experiencia innovadora



Por esta razón la interpretación de la experiencia no podía surgir simplemente como un juicio cognitivo o como repetición de teorías, sino vinculada a una escuela viva y a los afectos, los impulsos y la imaginación creadora del investigador

De esta manera, el *pensar* crítico, como metodología conductora de experiencias innovadoras, emerge como acción compleja que se instaura en la convergencia entre el deseo, lo plural, lo innovador y lo no-idéntico. *Pensar*, no es entonces un proceso mental, cognitivo, sino que vincula corporalidades, localizaciones y perspectivas, instalándose como deseo de devenir, de apertura a la conexión, de goce de vivir y de pasión por conocer (Piedrahita, 2011)

Tercera fase de interpretación final

Después del análisis y la re-escritura de los proyectos de innovación se continuó con una fase final, trabajada colectivamente, que permitió agrupar los resultados en un continuo organizativo que va de lo más normativizado y estructurado, a lo más sutil y desestructurado. Esto, dado que se evidenció en los análisis de la segunda fase que no siempre la práctica “innovadora” reflejaba una fuga y una creación, esta podía ser una práctica institucional sedimentada disfrazada de innovación, o también podía responder a una verdadera transformación de algunas condiciones escolares. Por esta razón se procedió en la sistematización a recoger tres maneras de entender la práctica innovadora en clave política

- La primera da cuenta de prácticas sostenidas, rígidas y sedimentadas que no realizan ninguna ruptura a pesar de ser presentadas como innovación y creación
- La segunda visibiliza prácticas flexibles que transforman algunos espacios de la institución educativa, pero sin desdibujarla en sus aspectos tradicionales. Logran desestabilizar algunos aspectos, pero, en general, persiste lo sedimentado
- Y finalmente una tercera forma de entender la práctica innovadora, como agenciamiento colectivo que transforma la totalidad de la escuela. Se trata en este caso de entender la innovación como un acontecimiento poliédrico que conecta y atrae resistencias múltiples que desdibujan las prácticas sedimentadas y tradicionales de la escuela

Primer nivel de análisis

El primer análisis refleja que esta tercera forma de entender la práctica innovadora no se encontró en ninguna de las experiencias, la mayoría se sitúa en la segunda forma, o sea, en microrevoluciones que de manera sutil e imperceptible pueden desdibujar la escuela tradicional convirtiéndola en un campo de fuerzas que admite la diferencia y el devenir en el azar y lo emergente

Estos resultados eran esperables dada la larga tradición de formas organizativas cerradas con las que han funcionado las instituciones educativas en Colombia y las oposiciones al cambio en las prácticas pedagógicas. No es posible esperar en este momento mutaciones en las escuelas, si hasta ahora se está abordando la



innovación en su aspecto potenciador, creador y político, y no como factor negativo que debe ser reprimido y que mantiene la escuela en un punto de equilibrio permanente donde nada sucede y nada cambia

Ahora, es claro que estas experiencias investigativas impulsadas desde el IDEP, están contribuyendo de manera especial a la deconstrucción de maneras de pensar y actuar impermeables al cambio y la innovación, de tal manera que en las proyecciones de este proyecto se insistirá en una sostenibilidad que le imprima fuerza política y posicionamientos distritales, nacionales e incluso internacionales a las innovaciones. De esta manera, la sostenibilidad se está entendiendo como visibilidad y extensión, o sea, como visibilidad, seguir impulsando cambios en cada maestro y en cada colectivo de maestros que conduzcan a transformaciones de fondo en la escuela, y como extensión, llevar la propuesta no solo a maestros o colectivos de maestros, sino a las instituciones totales y a los directivos docentes quienes pueden más claramente impulsar la sostenibilidad en cuanto a extensión de las propuestas

Segundo nivel de análisis

En un segundo nivel de análisis se refleja la manera autónoma y espontánea como estos colectivos pedagógicos están transformando políticamente los procesos organizativos y las subjetividades de la escuela. Aun cuando desde un principio los maestros no concibieron el proyecto en sus aspectos políticos, y a pesar de que en este momento no tienen establecida de manera precisa esta conexión, este segundo análisis de las propuestas muestra que en estas innovaciones pedagógicas sí hay un claro componente político transformador que constituye colectividades y que transforma la concepción de lo político en la escuela en Colombia. Asistimos a procesos de agenciamiento colectivo que configuran prácticas organizativas y políticas que no son convocadas por la representación, las ideologías y el poder instituido de los partidos políticos o sindicatos, sino por el deseo de los maestros de transformar problemas pedagógicos y modos de existencia que son vividos en la cotidianidad de la escuela.

Se vive actualmente una mayor sensibilidad y responsabilidad social en los docentes para realizar mutaciones pedagógicas en sus instituciones y para generar dislocaciones en las condiciones micropolíticas, sin acudir al argumento desesperanzador de *transformar primero las condiciones estructurales de clase y de exclusión de las sociedades en su totalidad, para que de esta manera se transforme también la escuela*. Estos argumentos, donde la escuela solamente es el reflejo de una sociedad estratificada y excluyente, bloquean la acción potente de los colectivos en las escuelas, además de invisibilizar microespacios políticos democráticos tendientes a la renegociación de pactos hegemónicos, que muestran en este momento, su inadecuación y falta de pertinencia histórica.

De lo que se trata entonces, a partir de la puesta en marcha de estos proyectos innovadores, es de constituir consensos transitorios que además deben ser constantemente revisados y reflexionados de cara a lo que está emergiendo, ya que

definitivamente no puede existir ningún proyecto tan abarcador que disuelva los antagonismos que siempre se presentarán en las escuelas y que necesitarán de reconstrucciones constantes. En la escuela siempre existirá una emergencia de antagonismos, que no implican dos fuerzas opuestas e irresolubles, sino el límite que interponen diversos colectivos respecto de los pactos que circulan en su institución, y que para el caso de este proyecto de investigación, se relacionan con lo impropio de sus formas de organización y gestión.

Por esta razón, la totalidad de los proyectos que se ponen a consideración en este informe investigativo, no solo hacen una contextualización muy precisa de los problemas que llevan a la puesta en marcha de la innovación, sino que, además, localizan de manera precisa el *adversario*, estos es, personas o colectivos que generan resistencias respecto de la acción planteada en el proyecto. Esta resistencia puede surgir de ámbitos directivos, o de maestros que sienten que su acción es depreciada o desplazada desde el proyecto de innovación, o desde cualquier otro lugar institucional. Sin embargo, es importante anotar que para los proyectos que se analizan en este documento, la localización del adversario, a pesar de sus múltiples dificultades, se convirtió en acción de mucha relevancia para la creación de espacios de opinión pública fortalecedores de escenarios democráticos, ya que es en estos espacios de deliberación y confrontación donde, precisamente, empezaron a emerger posiciones que no se identificaban con un solo punto de vista, o con posturas definidas de antemano, sino con fuerzas políticas y pedagógicas que están emergiendo espontáneamente y que están siempre en tránsito y reevaluación.

Son efectivamente las fuerzas, las pasiones de ruptura y las prácticas agonísticas, las que promueven la transformación democrática de la institución educativa. De acuerdo con Mouffe y Laclau (2004) se afirma que la política democrática transita por afectos y pasiones que no se relegan a la esfera privada, sino que, por el contrario, dichas pasiones se activan para promover formas democráticas. La confrontación agonística no pone en peligro la democracia, sino que en realidad es la condición previa de su existencia.

Finalmente se puede afirmar que los proyectos de innovación que participaron en esta experiencia permiten dar cuenta de la diversidad de propuestas pedagógicas que contribuyen a la constitución de procesos democráticos y a la creación de existencias políticas que jalonen un proyecto educativo contemporáneo, crítico, e interconectado con los actuales modos de operar en lo político y un mundo altamente globalizado. Hay un claro acercamiento, no al concepto restrictivo de la política, sino al concepto potenciador de una micropolítica que se asume como agenciamiento colectivo y como mutaciones subjetivantes que reflejan otros cuerpos, otras afecciones y otras formas de pensar. Lo que está emergiendo en las escuelas son nuevas subjetividades políticas constituidas como potencia, multitud y lazos de solidaridad que se expresan en prácticas de innovación que actúan como insurrección de la escuela tradicional.

Multitud, en referencia a Hard y Negri (2005) son estos grupos pedagógicos que se resisten a ser masa y que no necesitan del control jerárquico permanente (políticas educativas, reglamentos de convivencia, orden jerárquico, cadenas de man-



dos, entre otras) ya que han realizado un desplazamiento hacia el autocontrol o agenciamientos colectivos que fisuran lo idéntico y develan lo diferente. Ser multitud en la escuela de hoy es darle paso a una nueva ontología o una nueva forma de existencia humana que tiene como motor la voluntad de poder, o sea, la voluntad para conectarse con aquello que hace resistencia a poderes hegemónicos centrados en el capital, el beneficio económico, la explotación y la invisibilización de la diferencia.

Multitud es entonces, el proyecto político al que se convoca centralmente en esta propuesta investigativa sobre innovación en la escuela, multitud que surge como resistencia a las actuales políticas educativas neoliberales centradas en el capital, y que aboga por la constitución de actores educativos que devienen como *singularidades que actúan en común* (Negri y Hardt, 2006). Se trata de nombrar nuevas formas de hacer política sin renunciar a la libre expresión de las singularidades que actúan al interior de un conglomerado responsable y autodirigido. En la multitud se expresan entonces dos elementos aparentemente irreconciliables: la singularidad y la colectividad.

La pregunta final que se deja como conclusión y proyección a este informe investigativo, es ¿qué puede llegar a ser la multitud?, o más bien, ¿qué pueden llegar a ser los colectivos pedagógicos innovadores?

Con este interrogante se exploran precisamente las condiciones de posibilidad para la transformación social. Lo que interesa es la constitución de subjetivaciones otras, de otros maestros y maestras que aunque transitan por los mismos lugares constituidos por el capital, no están de acuerdo en pertenecer a este engranaje capitalista y, por el contrario, constituyen una voluntad de poder, una potencia que no acepta los dictados del capital. Esta multitud ya no es solamente la clase obrera a la que aludía el marxismo, está referida a todas las formas de existencia que tienen un valor económico en el neoliberalismo. En este sistema cuenta fundamentalmente la producción de vida y esta se realiza en todos los espacios sociales y primordialmente en la escuela. De esta manera, no existe nada en el neoliberalismo que esté por fuera del dominio del capital, pero, pertenecer a la multitud, sí implica un acto de resistencia creativa.

Bibliografía

- Mouffe, Chantal y Laclau, Ernesto (2004) *Hegemonía y estrategia socialista: hacia la radicalización de la democracia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Negri, Antonio (2006) *Fábricas del sujeto / ontología de la subversión*. Madrid: Akal.
- Negri, Antonio y Hardt, Michael (2005) *Multitud*. Barcelona: Debolsillo.
- Piedrahita, Claudia (2011) *Una perspectiva en investigación social: el pensar crítico, el acontecimiento y las emergencias subjetivas*. En: Biblioteca Latinoamericana de Subjetivaciones Políticas, Bogotá: Magisterio CLACSO.



BIBLIOTECA EN ESTUDIOS SOCIALES

