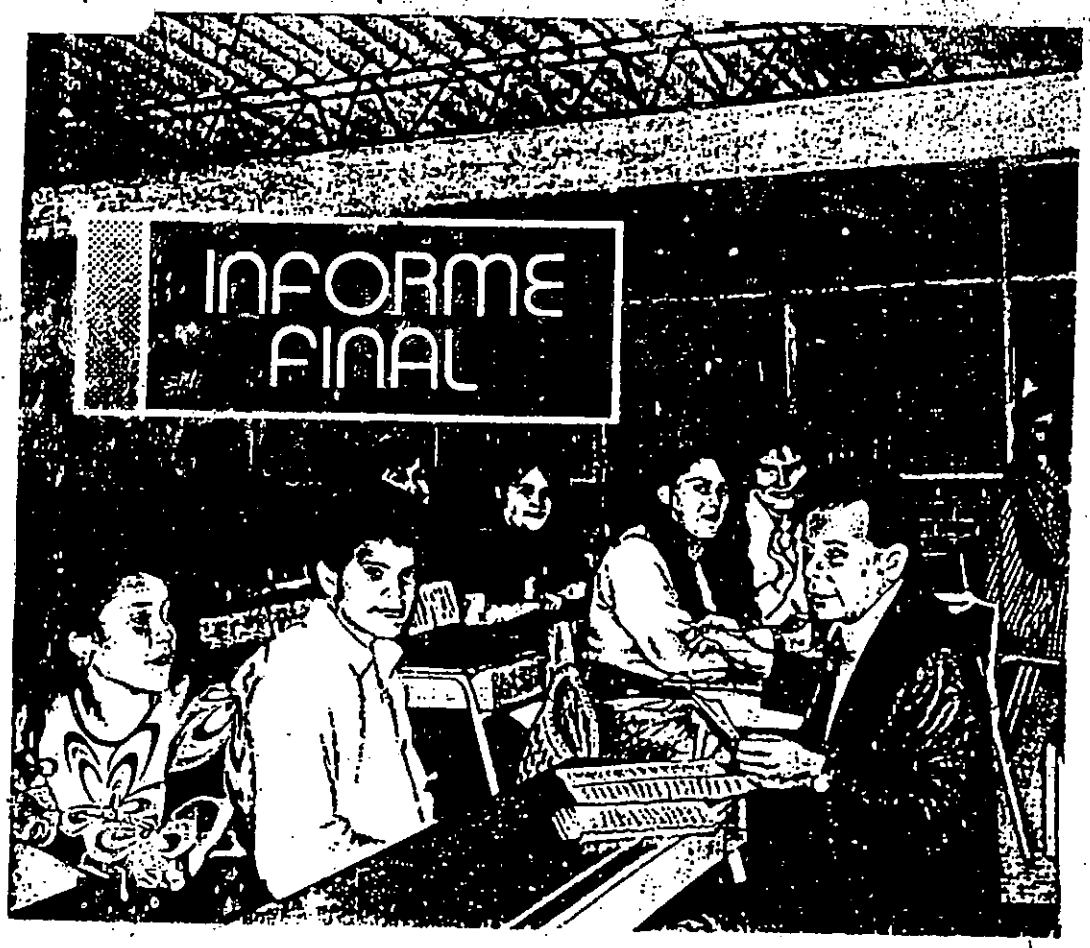
32

Contrato Universidad del Valle-Colciencias
CT-066-93



Rosa Mario Cifuentes
Aracely Camelo

Junio-1995

LA EDUCACION DE ADULTOS Y JOVENES EN EL CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL NOCTURNO ANTONIO VILLAVICENCIO

SANTAFE DE BOGOTA

GRUPO INTERUNIVERSITARIO DE TRABAJO
EN EDUCACION POPULAR DE ADULTOS

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
MAESTRIA EN EDUCACION COMUNITARIA

PROYECTO DE INVESTIGACION DE
EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS DE
EDUCACION POPULAR DE ADULTOS EN COLOMBIA

(Estudio de Caso)

LA EDUCACION DE ADULTOS Y JOVENES EN EL CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL NOCTURNO ANTONIO VILLAVICENCIO

INFORME FINAL

ROSA MARIA CIFUENTES
ARACELY CAMELO
ILUSTRACIONES: RICARDO RAMIREZ

Santafé de Bogotá, junio 20 de 1995

TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACION

Este informe final sobre el Proyecto de sistematización de experiencias significativas en Educación Popular de Adultos en Colombia, sintetiza el proceso y resultados de la investigación de la Experiencia Educativa: "Centro Distrital Antonio Villavicencio, Jornada Nocturna", experiencia adelantada por la Universidad Pedagógica Nacional como parte del trabajo del Grupo Interuniversitario de trabajo en Educación Popular de Adultos, en el marco del contrato UNIVALLE-Colciencias CT-066-93.

La sistematización buscó no sólo establecer el sentido de la experiencia para sus actores, como uno de 10 estudios de casos adelantados por el GIU, sino también avanzar en la construcción y validación de alternativas pertinentes de investigación cualitativa en educación.

El informe presenta y contextualiza la experiencia, su reconstrucción desde su periodización y miradas de los actores, así como los avances en su interpretación. Se especifica el proceso metodológico seguido y algunas reflexiones al respecto.

Se anexan las fichas de técnicas cualitativas de investigación, así como las fichas de formas de trabajo y los cuadros de síntesis que se han utilizado en los talleres de reconstrucción e interpretación de la información.

El Centro Educativo Antonio Villavicencio es una experiencia de bachillerato nocturno adelantada por más de tres años en la Localidad 10 de Santafé de Bogotá; se ha relacionado con diferentes instancias comunitarias, en la perspectiva de responder a las necesidades y problemáticas de sus alumnos. Durante los 4 años de desarrollo ha cualificado y ampliado su cobertura, logrando atender en 1993 más de 400 alumnos; esta incidencia se amplia en forma indirecta al sector.

El Centro proyecta sus servicios con jóvenes, descritos por sus maestros como sociológicamente adultos, pues son personas con responsabilidades sociales y/o independencia económica. El caracter institucional formal garantiza condiciones de estabilidad, reconocimiento y continuidad del trabajo educativo (el docente es reconocido profesionalmente, a diferencia del maestro bonificado de los Centros de Educación de Adultos), lo cual puede incidir positivamente

LISTA DE TABLAS

LISTA DE ANEXOS

en la perspectiva de la construcción de un proyecto educativo comunitario y de transformación pedagógica, de largo aliento en el sector.

Un grupo de rectores de bachillerato nocturno, en la perspectiva de su transformación, para promover la **mayor relación con la vida de los estudiantes**; que el conocimiento cotidiano aporte al proceso educativo y éste a su vez potencie ese conocimiento, aportando asi a la transformación de la vida de los estudiantes y de la vida del barrio, conformó en Bogotá una comisión pedagógica; conformada por 4 rectores; uno de los cuales es José María Tetay, rector del Centro Educativo Distrital Antonio Villavicencio.

La Comisión ha venido trabajando más de 4 años, pensando cómo debe ser un bachillerato nocturno, haciendo propuestas en la perspectiva de su Transformación. Ha propuesto que que el bachillerato aporte a la transformación de la realidad del contexto, del barrio, de la comunidad; que responda a las expectativas de los estudiantes, mediante la creación de un proyecto histórico, cultural, pedagógico. Estos antecedentes le dan un caracter de significatividad a la experiencia educativa, por cuanto ubican la búsqueda de un trabajo educativo alternativo desde la educación formal.

En éste marco, los educadores de la Institución han manifestado expectativas frente a la innovación curricular, para responder a las necesidades específicas de la población de asiste al Centro; han adelantado consultas con los estudiantes, para introducir reformas en algunas asignaturas.

Por ello, con la iniciativa de desarrollar un proyecto educativo que incidiera en el sector y en la localidad, a finales de 1992, el Rector del Centro contactó la UPN, para desarrollar un **proceso de AUTOFORMACION DOCENTE** que respondiera a las dificultades de los alumnos, a las demandas del sector, y a la cualificción de sus maestros. En 1993 se inició el trabajo conjunto, acordando implementar el *proyecto institucional*: **DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS PARA LA FORMACION CIUDADANA EN LOS ALUMNOS DEL CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL ANTONIO VILLAVICENCIO J.N**, como estrategia para promover la formación docente. Durante este mismo año se logró el **compromiso del equipo de dirección (rector, orientador y coordinador de Disciplina) y de cada profesor**,para implementar el Proyecto Institucional. Desde octubre de 1993 se inició el proceso de comunicación y motivación de los estudiantes, de otros actores del sector (Junta Administradora Local, Junta de Acción Comunal, Asociación de Padres de Familia) y de estamentos educativose

ducativos (Secretaria de Educación del Distrito (División de Educación Media), para incidir en el reconocimiento y la **pertinencia sociocultural** de la experiencia.

Estos trabajos fueron "anticipatorios" a la expedición del decreto 1860 que orienta la construcción del Proyecto Educativo Institucional, mostrando un la pertinencia sociocultural de las reflexiones adelantadas en la experiencia educativa.

Desde entonces se ha buscado enla experiencia implementar procesos de formación que trasciendan actividades puntuales de capacitación; y promuevan la transformación de las prácticas educativas y de su incidencia en el contexto local.

La implementación del **proceso de formación docente mediante la estrategia pedagógica del Proyecto Institucional** hace grandes aportes a la reconceptualización de la EDA, especificamente desde el campo de la formación de educadores de adultos y a la comprensión del contexto comunitario.

La sistematización del proceso de formación de educadores en una institución de educación formal, apunta a romper la disyuntiva Educación Popular - Escuela; reconoce nuevos contextos y escenarios para el desarrollo de propuestas de educción popular, en la perspectiva de generar procesos educativos alternativos que promuevan la transformación social.

La realización de esta sistematización de la experiencia del Centro Educativo, como significativa en Educación Popular de Adultos aporta a la construcción de propuestas sobre el sentido del Bachillerato Nocturno desde la perspectiva de Educación de Adultos; a cambiar su sentido y concepción sobre lo pedagógico, promoviendo el paso de una de una percepción formal, a una propuesta educativa alternativa.

1 METODOLOGIA

La sistematización de la experiencia "Centro Educativo Distrital Nocturno Antonio Villavicencio" se realizó en el marco del contrato Universidad del Valle Colciencias CT-066-93, desde la Universidad Pedagógica Nacional, integrante del Grupo Interuniversitario de trabajo en Educación Popular de Adultos (GIU), en la perspectiva de avanzar en la construcción y validación de nuevas propuestas metodológicas en investigación cualitativa en educación y de aportar a la reformulación de las politicas de Educación de Adultos en el País.

A continuación se presentan los objetivos del estudio:

* Caracterizar la significatividad de la experiencia: Centro Educativo Distrital Antonio Villavicencio Jornada Nocturna, en cuanto a su intencionalidad, pertinencia social, relaciones pedagógicas, impacto social y elementos constitutivos a potenciar.

* Sistematizar las lógicas internas de la experiencia educativa.

* Desarrollar procesos de devolución sistemática sobre la investigación, posibilitando algunos componentes organizativos de la experiencia educativa.

* Diseñar y validar el modelo metodológico de sistematización y de análisis de la experiencia.

* Aportar a la reconceptualización de politicas en educación de adultos, desde el escenario del bachillerato nocturno.

El GIU asumió el reto de emprender nuevos caminos para el desarrollo de procesos de sistematización de experiencias desde un enfoque cualitativo, hermenéutico y participativo, reivindicando las voces de los actores de las experiencias y el sentido que le han dado a la mismas. Esta perspectiva comprensiva de investigación social se inscribe en el paradigma interpretativista.

El GIU, como red de investigadores, abordó la reflexión colectiva sobre la sistematización, precisando el caracter de sus dimensiones epistemológica, ética, politica y pedagógica; proponiendo la conceptualización sobre "experiencia", "negociación", "sentido" y "lógica interna", como elementos fundamentales de esta perspectiva epistemológica y

metodológica de la sistematización, así como su proceso de reconstrucción-interpretación-potenciación. (Díaz y Londoño, 1995)

Dado que durante el desarrollo mismo de la investigación se mantuvo el interés de la reflexión sobre los procesos metodológicos construidos, los elementos que a continuación se presentan constituyen una síntesis sobre los aclaraciones conceptuales y metodológicas logradas durante el proceso.

1.1. LA SISTEMATIZACION

En un reciente estado del arte sobre "La sistematización como estrategia de conocimiento" en América Latina Diego Palma (1992) señaló una unidad epistemológica entre los teóricos de la sistematización frente a la distancia con las orientaciones básicas del positivismo (la separación entre investigador y objeto investigado; la neutralidad valorativa de la investigación y la aplicación del "método científico"), "fundada en una epistemología dialéctica".

En las reflexiones del equipo de la UPN Torres (1994) argumentaba que no existe tal "unidad epistemológica fundamental" entre los diversos enfoques de sistematización, puesto que se han identificado diferentes posiciones que van desde el criticado positivismo hasta perspectivas de corte interpretativista que poco tienen que ver con el "método dialéctico", inclusive tras de tan radical crítica al positivismo y los reiterados llamados a combinar teoría y práctica, muchas sistematizaciones no son más que versiones ingenuas del "método científico" de corte empírico analítico.

1.1.1. SISTEMATIZACION Y PRODUCCION DE CONOCIMIENTO

Torres (1994) plantea que la sistematización es considerada como una **modalidad de producción de conocimiento sobre las prácticas de intervención acción educativa y/o social.** Este es uno de los objetivos que le da identidad: producir saberes que amplíen los marcos de acción y comprensión de las experiencias.

¿Pero, cuál tipo de conocimientos resultan de la sistematización?

Saberes populares, conocimientos científicos, teorías sociales, reinterpretaciones argumentadas, acuerdos consensuales son algunas de las respuestas que confirman la disparidad de posiciones epistemológicas y metodológicas frente a la sistematización.

Autoras del CELATS como María de la Luz Morgan y María Luisa Monreal (1991) plantean la sistematización como una "forma de obtener conocimiento científico a partir de la realidad"; su propuesta metodológica asume los pasos del método científico de investigación, "guardando las distancias que impone el objeto y los objetivos" de la sistematización. Entienden el objeto como el proceso objetivo de la experiencia, en que intervienen la práctica profesional y la práctica del grupo popular; en tal sentido, buscan recuperar analíticamente dicho proceso, a partir de preguntas, de explicitar los referentes conceptuales producidos desde la experiencia y de una definición de "indicadores", de recolectar la información necesaria, analizarla y sintetizarla. El conocimiento resultante son hipótesis que pueden ser confrontadas nuevamente con las prácticas, y luego verificadas o modificadas accediendo a niveles mayores de generalización. Estos pasos no difieren mucho del "método científico" defendido por Mario Bunge, quien reivindicaba el neopositivismo verificacionalista; así el método dialéctico y su afán por combinar teoría y práctica, queda encarcelado en la secuencia de preguntas teoría - hipótesis - información empírica - análisis - síntesis - nuevas hipótesis - verificación práctica.

La propuesta del mexicano Felix Cadena no se sale del esquema positivista; el proceso sistematizador tiene según él tres tareas: describir los hechos y procesos de la realidad; explicarlos e instrumentar para la acción. Los pasos particulares para llevar a cabo las tres tareas, confirman esta mirada lineal empírico analítica de producir conocimiento, autoentendida como un ejercicio para crear teoría sobre la práctica realizada.

Por otra parte Teresa Quiroz (s.f.), al peguntarse sobre cómo puede la sistematización de experiencias particulares producir conocimientos teóricos generales, puntualiza que "el objeto de la sistematización no son dichas prácticas, sino la relación dialéctica entre determinada intención orientadora de la realidad y los supuestos que fundan la racionalidad de esta intención y las circunstancias particulares en las que se intenta". En consecuencia sugiere identificar a lo largo de la historia de la experiencia, los objetivos específicos que son asumidos como hipótesis de

trabajo; algunos de los cuales se mantendrán, otros se rechazarán y sucumbirán. Concluye que el problema no es pensar la tensión general - particular ni aspirar a "sacar teoría de la práctica" porque toda práctica está montada sobre supuestos generales. Por ello la sistematización produce conocimientos generales que pueden incorporarse y mejorar teorías sociales.

La posición de Sergio Martinic va más allá: considera que los actores en las prácticas de educación popular establecen "conversaciones"; escuchan, hablan e interpretan su propia participación, a partir de su lenguaje y realidad cultural. La **sistematización busca dar cuenta de esta interacción comunicativa y de las acciones que implica; es un proceso de reconstrucción de lo que sus actores saben de su experiencia.** A nivel metodológico sugiere tres momentos: 1. analizar aspectos del contexto que estructuran e inciden sobre la práctica; 2. Reconstruir su lógica desde los sentidos que la organizan; 3. reconstruir el devenir histórico de la experiencia y las mediaciones que la configuran.

Así, **Quiroz y Martinic dan importancia a la dimensión proyectiva de la experiencia**, más que de la materialidad de los procesos; desentrañar su racionalidad implica interpretar los discursos que configuran las hipótesis de acción del proyecto, las lecturas de realidad hechas, las intencionalidades que las inspira y las acciones que desencadenan.

1.1.2 LA PERSPECTIVA INTERPRETATIVA EN SISTEMATIZACION

El reconocimiento del agotamiento o insuficiencia de los paradigmas empírico analíticos y de las pretensiones totalizantes del método dialéctico para dar cuenta de la complejidad de lo social, ha estimulado la exploración de otras perspectivas investigativas enraizadas en la tradición de las llamadas por Habermas ciencias histórico hermenéuticas.

Desde la lingüística, la comunicación social, la antropología, la educación e incluso desde la sociología empieza a **reconocerse el caracter textual de la sociedad y de los hechos sociales; es decir, a valorar la dimensión cultural de la realidad social.**

Esta preocupación por el caracter significativo y simbólico de las experiencias sociales también ha influido entre las

propuestas de sistematización de autores como Martinic; sin embargo, no se ha dado el debate explícito de los presupuestos epistemológicos y metodológicos de esta alternativa, que puede enriquecer la tradición ya existente en el campo de la sistematización.

La preocupación por la interpretación en la sistematización no se agota en la discusión sobre la pertinencia de una fase o momento de producción conceptual sobre la información obtenida y analizada; más bien remite a preguntas de fondo sobre la validez y alcances de los conocimientos que producen las sistematizaciones, sobre el lugar de lo teórico en la sistematización, sobre las mismas concepciones de saber, conocimiento y ciencia subyacente en sus diversos enfoques (Posada, Jorge. 1993). En otros términos, remite a la fundamentación epistemológica y a la perspectiva metodológica de la sistematización en su conjunto.

La creencia de positivistas y marxistas positivizados de que sólo el método de la investigación producía teorías válidas para orientar las prácticas sociales ha venido siendo cuestionada desde diferentes planteamientos investigativos los cuales ofrecen nuevas posibilidades para abordar lo social.

El campo de exploración más prolífero ha sido el de las metodologías que se derivan de la tradición "interpretativa" o histórico hermenéutica de los estudios sociales. Disciplinas como la historia y la etnografía se han caracterizado no por el afán de "descubrir" leyes universales del comportamientos ni en predecirlo, sino por **comprender la práctica social de los sujetos y los colectivos humanos en determinados contextos históricos y culturales**; ubicar y comprender por qué la dinámica de los hechos sociales o de sus expresiones se orientó de tal manera y no de otra; en desentrañar rigurosamente las condiciones y factores particulares que hicieron posible tal acción, tal punto de vista, tal discurso. A partir de estas aproximaciones interpretativistas de la sociedad pueden derivarse implicaciones prácticas, orientaciones para comprender y actuar en el aquí y en el ahora, sin ninguna pretensión de estar frente a una ley o una prescripción universal.

El interés por la comprensión y la orientación caracteriza lo que para Habermas son las ciencias histórico hermenéuticas que privilegian la comprensión de los hechos sociales desde el mundo intersubjetivo de sus protagonistas más que desde modelos analíticos externos.

El sociólogo alemán Max Weber, considera que la sociología debe comprender (verstehen) la acción social de los individuos, privilegiando los motivos y fines de los actores sociales.

El sociólogo Alfred Shultz (1974) propone una fenomenología social desde la cual se comprenda cómo los actores sociales viven y construyen su realidad desde su intersubjetividad cotidiana; sus discípulos Berger y Luckman (1979) desarrollan una sociología del conocimiento común desde la cual los gurpos sociales construyen sus lecturas de la ralidad.

La antropología contemporánea, al asumir la cultura como objeto de estudio, privilegia los abordajes interpretativistas. Clifford Geetrz (1989) plantea que "el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido; la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significados".

Carr y Kemis (1984) proponen implementar la teoría crítica de la educación; promover la autorreflexión de los docentes sobre los procesos educativos para enriquecer sus prácticas. Así, desde la investigación acción se crean condiciones para que los participantes **consideren sus propios intereses y la relación entre éstos e intereses sociales más amplios.**"

La **etnografía crítica** reconoce que **existe un conjunto de interpretaciones que crean sentido** en la experiencia: **sistematizar es establecer las condiciones para poner en juego esa riqueza de interpretaciones. El investigador es un intérprete activo.**

La hermeneutica educa la actitud del investigador; no le permite olvidarse de que es científico y compañero del otro. Atribuye a cada ser la capacidad de interpretar y asumir una posición en relación con un hecho; lo asume como actuante. Ubica la temporalidad e historicidad del proceso. (Domin guez, 1994)

La corriente comprensiva en su disputa con la tradición empírico analítica, ha enriquecido notablemente los métodos y técnicas de investigación, al privilegiar la dimensión cualitativa de los hechos y relaciones sociales. En este caso, **la comprensión de sentido de las prácticas y discursos** sustituye el control de indicadores y variables observables.

Investigar desde dentro y desde la mirada de las propias comunidades o grupos poblacionales es el rasgo central de los métodos y técnicas cualitativas de investigación. La comprensión de la vida cotidiana y el sentir común de los actores, la búsqueda de interpretaciones totalizantes del problema y la explícita opción de acción transformadora, sólo puede lograrse si el investigador opta por estrategias de obtención y tratamiento de información de caracter cualitativo.

A continuación se presentan algunas reflexiones originadas en el desarrollo de esta investigación.

1.2 ALGUNAS REFLEXIONES

El proceso de aprender haciendo, de construír la propuesta de sistematización en el decurso de la investigación, de asumir el enfoque cualitativo, participativo hermenéutico, ha sido un reto dinamizador de la reflexión metodológica que a continuación se comparte. Enrique Velasquez (1991) comenta el proceso "obliga a pensar en los responsables directos de la sistematización, los niveles de participación y los espacios de validación tanto del proceso como de sus resultados." Estos elementos serán considerados en este aparte.

1.2.1 EL CARACTER PARTICIPATIVO

El lugar del investigador trasciende su posición como miembro que investiga y se asume como involucrado con un grupo o en una práctica social, permitiendo una mejor caracterización de los significados sociales, del universo simbólico que explica las prácticas colectivas. La subjetividad se convierte en eficaz criterio de objetividad.

El enfoque **participativo** implica una construcción permanente del proceso de sistematización; se reconoce la "calidad" de sujetos a los actores de la experiencia; la participación permite la formación de los actores en el proceso.

Sistematizar es un trabajo participativo, por que sin el concurso de los actores, es imposible; la **clave es el LENGUAJE.**

En un proceso investigativo que asume un enfoque participativo, "la participación" de diferentes actores es diversa.

En la sistematización de esta experiencia la participación de actores como docentes, directivos docentes, estudiantes y líderes comunitarios, generó la posibilidad de realizar una relectura sobre la experiencia educativa, al asumir un proceso colectivo de dialogo sobre los sentidos que le han asignado.

La participación tuvo condiciones y posibilidades que se pueden caracterizar así:

* En la negociación inicial algunos maestros (no la mayoría) manifestaron interés en "no ser considerados" como objetos sino como sujetos de la investigación.

* En la coordinación de las relaciones interinstitucionales (UPN-Centro Educativo) se mantuvo mayor contacto con algunos directivos docentes (el rector y el orientador). El contacto con los maestros, se dió en los momentos en que se llevaron a cabo los talleres de autoformación.

* En la reconstrucción de los tres primeros momentos de la experiencia, algunos actores participaron como informantes, manifestando voluntad y buena acogida del proceso, disponibilidad para "suministrar" información. También participaron activamente del taller de socialización de la reconstrucción, momento en el cual confrontaron sus puntos de vista con los de los avances de del informe de la investigación.

* En cuanto a la reconstrucción del cuarto momento de la experiencia la participación de maestros y algunos alumnos fue permanente, mediante la reflexión pedagógica suscitada en los talleres de autoformación docente, y el conocimiento de los registros y de los diferentes materiales de avance de la investigación.

* Los resultados parciales, (documentos sobre informes de avance) fueron entregados al Rector del Colegio, y socializados en algunas sesiones de autoformación docente; sin embargo su nivel de discusión grupal no fue significativo.

* La participación de maestros, personal administrativo, algunos líderes estudiantiles, el presidente de la Junta de Acción Comunal y de la Junta de Padres de familia en el taller de socialización de la reconstrucción, fue un momento importante de su vinculación al proceso investigativo.

* Con algunos educadores se logró mayor empatía con la investigación; 2 de ellos participaron en la recolección de información mediante la técnica "el reportaje", otros participaron activamente en el proceso de interpretación y discusión del informe parcial.

* Se propiciaron espacios para la reflexión sobre la experiencia educativa desde la aplicación de técnicas participativas de investigación; sin embargo, en algunos momentos los maestros denotaron una actitud de espera y no ese caracter de sujetos activos que reivindicaron en la negociación inicial de la sistematización.

La reflexión sobre el caracter participativo de la sistematización evidenció tensiones entre "el deseo de participar" y las "pocas condiciones de tiempo" de los maestros para hacerlo; entre la construcción participativa de la interpretación y lo dispendioso de su proceso que hacía necesario "tiempo"; entre las expectativas y convocatorias que el equipo investigador hacía a los educadores, y la escasa respuesta al respecto; entre la abundante información sobre la experiencia y su mínima utilización en los procesos educativos de la Institución.

Asumir el enfoque cualitativo, participativo y hermenéutico implicó acercar y hacer convergentes la investigación y la educación en la medida en que se buscaba articular los procesos de construcción de conocimiento con los de potenciación de la experiencia. En tal sentido las técnicas cualitativas (cuyo fichero se anexa) jugaron un papel definitivo; promovieron la reflexión individual y colectiva, rescatando la validez a la experiencia como fuente de saber y de teoría.

De esta forma la construcción del proyecto institucional mediante la autoformación docente, realizada conjuntamente por interlocutoras y educadores de la Institución Educativa, fue el espacio propicio para lograr una información desde la vida cotidiana en la Institución.

1.2.2 SOBRE LAS REDEFINICIONES DEL OBJETO

El **macroproyecto** de investigación estableció los lineamientos iniciales sobre la intencionalidad de sistematizar las "lógicas organizativas" y el "modelo pedagógico" de la experiencia.

El acompañamiento a la autoformación docente realizado desde 1993 en la Institución Educativa implicaba unos **intereses investigativos** relacionados con la formación de educadores de adultos.

En un primer momento el referente de la sistematización era la experiencia educativa. Las actividades iniciales de la sistematización relacionadas con la reconstrucción mostraron **tres momentos y algunos elementos significativos de la experiencia, para sus actores** y permitieron establecer la trascendencia de la experiencia en el contexto, la significatividad del vinculo entre educación y erradicación de la violencia y las relaciones educativas como determinantes de los procesos pedagógicos.

A partir de este desarrollo fue necesario clarificar la ubicación de la construcción del Proyecto Institucional mediante la estrategia de formación docente como parte de la experiencia educativa, dado que no era claro en la reconstrucción inicial. Se decidió caracterizarlo como el cuarto momento.

Paralelamente las propuestas de la nueva ley general de educación, así como su reglamentación, mediante el decreto 1860 fueron una **coyuntura** que generaba interrogantes a la sistematización, lo cual fue corroborado en algunas **discusiones del GIU.** Esta situación del contexto nacional afectó la definición del objeto de la sistematización.

Por otra parte el proceso de organización (reconstrucción-interpretación) de la información también incidió en la reformulación del objeto de la sistematización.

El objeto de la sistematización se redefinió al **negociar el interés investigativo institucional, los planteamientos del macroproyecto, algunas situaciones de la coyuntura nacional y las expectativas de los actores de la experiencia educativa.**

1.2.3 EL CARACTER PROCESUAL DE LA SISTEMATIZACION

El macro proyecto inicial planteaba momentos de investigación, técnicas de recolección y técnicas de análisis y presentación.

Como momentos de la investigación establecía los de: identificación de la experiencia, su selección y caracterización, el análisis, la devolución, interpretación y el reconocimiento y reconstrucción de modelos.

Esta propuesta asumía el reconocimiento de tres fases del proceso: La reconstrucción, interpretación y potenciación; sin embargo, en el desarrollo de los procesos investigativos y en las discusiones de la red de investigadores se fue constatando que las denominadas fases no correspondían a momentos, sino que se imbrincaban en un nudo que hacía inseparables en la práctica, a la reconstrucción, interpretación y potenciación.

Así, se tensionó la posibilidad de diferenciar la reconstrucción de la recolección de información, se relativizó el lugar de lo conceptual y lo teórico como propio de la interpretación, la diferenciación entre interpretación y potenciación.

Se vió la necesidad de clarificar las **meciaciones** del proceso de interpretación, tales como las negociaciones, el caracter participativo, el contexto, el proceso de dialogo con los sujetos de la experiencia, la intencionalidad de los actores que intervienen tanto en la experiencia como en la sistematización, los **intereses teóricos y extrateoricos**, los supuestos, las condiciones de relación entre "investigadores" y actores de la experiencia

Se vió la necesidad de redimensionar la concepción de la cartilla y el video en relación con la potenciación; explicitando la dimensión interactiva de la sistematización como potenciadora de la experiencia.

Se evidenció el nudo conformado por la reconstrucción e interpretación, pues al reconstruir se interpreta; al respecto, se caracterizan las reflexiones sobre este proceso en el equipo investigador:

* La reconstrucción fue un primer nivel de interpretación, en el que a partir de las entrevistas, los relatos, y el "Macrorelato" se contrastaba la visión de diferentes actores en la experiencia educativa, evidenciando los hechos que para ellos son significativos, los hitos de la experiencia y estableciendo los momentos de la historia reconstruida.

* El análisis intratextual, la identificación de sus núcleos temáticos y su organización en la reconstrucción de las "miradas sobre la experiencia" constituyó un segundo nivel de interpretación, desde la voz de las investigadoras.

* La lectura intratextual estableciendo intereses, posiciones y aportes de cada relato permitió avanzar en la interpretación de la experiencia, estableciendo el "sentido" que diferentes actores y categorías de actores le han dado y a su misma participación en su reconstrucción e interpretación.

* Los talleres de socialización de la reconstrucción y del segundo informe que presentaba las miradas de la experiencia, permitieron avanzar en un tercer nivel de interpretación, desde la voz de los actores, y en la negociación entre las visiones de investigadores y actores, sobre el sentido y las lógicas de la experiencia.

* Criterios de interpretación fueron los núcleos temáticos presentados por los actores, las categorías de actores, los sujetos nombrados en los relatos, la importancia que se le dió en los momentos, las semejanzas y diferencias entre los relatos. Por ejemplo, cómo se hablaba sobre los alumnos, qué se decía sobre ellos, cómo se caracterizaban. Qué actores eran importantes en cada etapa, sus aportes a la experiencia en relación con sus características personales, razones por las cuales los relatantes manifiestaban identidad con la experiencia. Aportes sobre el contexto, qué se decía sobre el barrio, su caracterización, cómo era y cómo es en la actualidad; las visiones sobre las pandillas y su relación con la experiencia educativa.

* Informaciones obtenidas en los relatos fueron contrastadas con informaciones obtenidas de otras fuentes como documentos escritos o materiales, la estructura administrativa, la cobertura de la institución, el nivel de deserción, para avanzar en la comprensión de algunos aportes de los relatos.

* Tabién el análisis y confrontación de algunos marcos de referencia permitió enriquecer la interpretación.

1.2.4 REFLEXIONES SOBRE LAS CATEGORIAS

Las categorías, como elementos que se articularon y volvieron ejes analíticos, teóricos y conceptuales de la experiencia, permitieron avanzar en la reconstrucción de los sentidos que los actores le han dado; ellas se fueron afinando durante el proceso metodológico, a partir de:

* Trabajo previo del grupo interuniversitario las cuales se expresaron en los objetivos del proyecto (analisis de lógicas internas, relaciones pedagógicas, contenidos, significatividad...).

* El trabajo del equipo de la UPN sobre las "lógicas internas", así como los enfoques teóricos de cada uno de sus participantes; sus esquemas para el analisis de organizaciones, la discusión sobre los mismos, la lectura de nuevas fuentes, y las reelaboraciones logradas.

* Las discusiones realizadas en los talleres interuniversitarios, que fortalecieron conceptualmente la red de investigadores.

* La lectura extensiva de los relatos, de los registros, del diario de campo y del archivo pedagógico, en la cual se estableció la amplitud de sentidos que cada actor le daba a la experiencia.

* Las preguntas del equipo investigador.

* Las inquietudes que fueron manifestando los actores durante el desarrollo de las actividades de la sistematización.

1.2.5 LAS NEGOCIACIONES

En la experiencia educativa participan actores con diferente nivel de poder, relación; coexisten varias racionalidades: La institucional, la de los directivos docentes, los docentes, los alumnos, los líderes comunitarios, los padres de familia.

En el proceso de sistematización, al establecer la interacción entre "investigadores" y diversos actores de la experiencia se evidenciaron relaciones entre lógicas específicas de diferentes actores, las de las instituciones y las de la tradición académica. Los "investigadores" al asumirnos como **otros intérpretes**, reconocimos la **diferencia de poder/saber** con los actores de la experiencia.

La relación del equipo investigador se estableció básicamente con los maestros, aunque hubo espacios de interacción con los otros actores (alumnos, padres de familia, líderes comunitarios, pobladores).

Las diferencias en cuanto a posición, intereses y expectativas frente a la sistematización, a la participación en la reconstrucción e interpretación se fueron evidenciando y generando la necesidad acordar estrategias para el avance de la investigación.

La negociación con los educadores fue fácil, dado el vínculo previo; durante el desarrollo de la sistematización, en las negociaciones con los educadores se dieron tensiones entre las exigencias, la reivindicación de ser sujetos de la investigación y la "espera" de resultados; con los estudiantes se dieron las dinámicas de desconocimiento, conocimiento, resistencia o "solicitudes" a la institución.

Con padres de familia, líderes comunitarios la relación fue básicamente de intercambio e información, con posibilidades de negociación.

Los espacios grupales, especialmente los talleres de autoformación y aquellos específicos para la sistematización, fueron privilegiados para las negociaciones.

1.2.6 LA RED DE INVESTIGADORES

Funcionó mediante 4 encuentros en los que los investigadores de las 5 universidades tuvieron la oportunidad de definir las perspectivas conceptuales y metodológicas para el desarrollo de las sistematizaciones, confrontar sus visiones, informar sobre los avances logrados y evualuar y enriquecer los informes de avance.

También mediante comentarios escritos sobre los informes de avance: cada estudio de caso logró un comentario que permitió cualificar y enriquecer sus perspectivas y la elaboración del informe final.

Las memorias de las reuniones, los acuerdos, los compromisos se convirtieron en instrumentos que apoyaron y enriquecieron el trabajo.

La coordinadora general del proyecto de la misma forma hizo aportes descriptivos, comparativos e interrogativos sobre el desarrollo de las sistematizaciones, lo cual generó la perspectiva de "identidad en la diversidad" en el desarrollo metodológico.

Se asumió la dinamica del "debate escrito" mediante la cual diferentes avances conceptuales y metodológicos elaborados, gozaron del aporte de las visiones de todas las universidades.

También se contó con la interlocución de un asesor del Proyecto, quien se constituyó en mirada critica de los trabajos y aporte cualificador de los mismos.

1.2.7 EL EQUIPO UPN

El equipo de la UPN "sufrió" algunas variaciones durante el desarrollo de las 2 sistematizaciones: inicialmente un profesor de planta asumió la coordinación del proyecto y 2 profesoras fueron vinculadas de medio tiempo para desarrollar cada sistematización; posteriormente otro profesor de planta asumió la interlocución académica del trabajo así como la coordinación del equipo; al finalizar el trabajo una de las profesoras asumió también la coordinación del equipo de la Universidad.

Las personas que se vincularon como auxiliares de investigación participaron eventualmente en las discusiones del equipo, según sus periodos de vinculación y los intereses temáticos de las reuniones y apoyaron actividades de recolección y organización de la información; fueron interlocutores en el proceso de análisis de información.

Para propiciar las discusiones, reflexiones, intercambios y aportes del equipo se generó un "espacio": la reunión periodica que permitió desarrollar un trabajo de coordinación discusión e intercambio entre los investigadores de las dos experiencias educativas, el cual fue más frecuente al principio, ante la necesidad de acordar criterios y perspectivas comunes para el desarrollo de las sistematizaciones. A medida que se avanzó en los procesos de reconstrucción e interpretación estas reuniones fueron más espaciadas.

Los avances, dificultades y perspectivas de cada estudio de caso se analizaron conjuntamente.

La interlocución académica cualificó las reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas del proceso; se evidenció una división del trabajo; asesorias; trabajo en equipo, lo cual fomentó la vigilancia epistemológica; espacios de confrontación, coordinación general.

También el equipo asumió la lectura y análisis de algunos documentos elaborados por otros integrantes de la red de investigadores.

Tal como lo escribiera el compañero Alfonso Torres

> Tal vez lo más significativo de la experiencia vivida por el grupo, además de las vivencias propias del trabajo de campo, fue el espacio semanal de estudio y de discusión de avances de las sistematizaciones.
>
> A pesar de las reiteradas declaraciones de alternatividad investigativa hechas desde nuestro trabajo educativo popular o comunitario, nuestras anteriores incursiones investigativas estuvieron marcadas por el tinte positivista de nuestra formación universitaria.
>
> Para el caso de nuestro equipo esto se vivió con intensidad..... tuvimos que desaprender y aprender para comprender desde la mirada de los integrantes de los grupos, la experiencia organizativa y educativa de nuestro interés. Pero también tuvimos que hacer comprender a los miembros de los grupos el tipo de investigación que haciamos. Aunque valorar los testimonios entusisma a los hablantes, les queda la sensación de que falta la versión "objetiva" independiente de sus miradas.

1.2.8 LOS EJERCICIOS INTRAEQUIPO

El "equipo investigador" que realizó la sistematización de la experiencia Centro Educativo Distrital Nocturno Antonio Villavicencio, Jornada Nocturna estuvo conformado por la profesora que fue vinculada medio tiempo por la Universidad y la "auxiliar de investigación", quien fue vinculada durante tres meses al proyecto.

Ambas se asumieron a la vez como las "interlocutoras del proceso de formación de educadores de adultos", pre-texto y espacio desde el cual se potenció la reflexión pedagógica sobre la experiencia educativa y el desarrollo de la sistematización.

Así se vivenció la posibilidad de asumir como intelectuales con una opción ética y comprometida la sistematización desde la perspectiva de acompañamiento con criterios de autonomía y compromiso con los maestros, con el proyecto y con la experiencia.

El compromiso de las investigadoras siempre estuvo mediado por la relación como "interlocutoras del proceso de formación de educadores de adultos", el cual fue reconocido institucionalmente por la UPN durante 1993 y asumido a título personal durante 1994 y 1995. La relación permanente con los educadores de la Institución y la coordinación informal con algunos de sus directivos docentes, facilitó en todo momento el desarrollo de la sistematización.

Los ejercicios del equipo investigador fueron diversos y cambiantes durante el desarrollo de la sistematización, tal como se describe a continuación:

* El proceso de autoformación docente y cada uno de los talleres correspondientes a la investigación, fue planeado, desarrollado, registrado en diarios de campo y evaluado conjuntamente durante toda la experiencia, por las dos integrantes.

* Durante 1994 las sesiones de autoformación docente fueron grabadas en audio y transcritas. De algunas de ellas se tomaron escenas en video.

* Se dió el proceso de confrontación de percepciones sobre notas de diario de campo, para cualificar las informaciones registradas.

* Los relatos, sus transcripciones y los diarios de campo fueron realizadas por la profesora de la Universidad, así como los cuadros de síntesis sobre sus contenidos (actores, hechos y etapas); estos materiales eran enriquecidos y complementados con la visión de la auxiliar de investigación (Triangulación).

* Cada una de las integrantes del equipo contaba con una copia escrita de todos los materiales, organizando el archivo pedagógico de la autoformación docente, de las estrategias pedagógicas para su implementación y de la información relacionada con relatos y talleres de investigación.

* La docente de la UPN realizó la reconstrucción de la experiencia desde la perspectiva de su "periodización".

* Posteriormente cada una de las integrantes del equipo inició un proceso de lectura individual de las diferentes informaciones (primero los relatos y los talleres de investigación y luego de los registros de la

autoformación docente), en la perspectiva de identificar los núcleos temáticos de los relatos. Siguieron reuniones para confrontar y acordar las nuevas perspectivas y criterios para la lectura temática y avanzar en la interpretación.

* Se inició un segundo proceso de lectura resaltando cada uno de los temas identificados (lectura intensiva)

* Posteriormente se inició el proceso de "lectura temática" que permitió reconstruir "algunas miradas sobre la experiencia", y avanzar en la interpretación sobre el sentido y sus lógicas, las cuales fueron presentadas en el segundo informe de avance. Ellas a su vez fueron analizadas y debatidas por los educadores de la institución y se constituyeron en insumo para el proceso de interpretación.

* La lectura comparativa permitió avanzar en la interpretación de la experiencia, manteniendo el criterio de diferenciar los momentos y actores de la misma.

* La reconstrucción del proceso de autoformación docente constituyó una labor de "pesca" en el archivo pedagógico del proyecto, especialmente en las notas de diario de campo y en las transcripciones de sesiones. Se desarrolló paralelamente un proceso de triangulación y confrontación entre las dos integrantes del equipo investigador.

* Otro de los ejercicios del equipo investigador fue el estudio, análisis, de los diferentes informes de las otras universidades, lo cual permitió apropiar y asumir creativamente el desarrollo de la sistematización desde una nueva perspectiva.

* La estructura final del informe fue ajustada acogiendo criticamente los interrogantes y las recomendaciones del último encuentro de la red de investigadores. Se buscó integrar la gran cantidad de miradas presentadas, en la perspectiva de sintetizar la información; también se buscó resaltar la dinámica del proceso de autoformación docente, como elemento significativo a potenciar en las experiencias de educación de adultos.

En este "equipo" el desarrollo de actividades individuales de avance (la división del trabajo) enriqueció siempre sus discusiones. Cada avance era compartido, confrontado y

enriquecido por las dos integrantes, generando así una relación sinérgica que se refleja en la presentación de este informe. Algunas de sus estrategias de trabajo del equipo fueron consignadas en las fichas sobre formas de trabajo, que se anexan a este informe.

1.3 PROCESO METODOLOGICO

1.3.1 ACERCAMIENTO Y NEGOCIACION INICIAL

El vínculo previo con los educadores del Colegio, facilitó el proceso de negociación inicial; no se necesitó de un "portero", porque las investigadoras formaban parte de un proyecto educativo en curso.

El proceso de formación docente mediante la estrategia pedagógica de diseño e implementación del Proyecto Institucional: "Desarrollo de habilidades comunicativas para la formación ciudadana" constituyó en 1993 la base para la relación interinstitucional de interlocución, entre la UPN y el Centro Ecucativo Distrital. En este año se mantuvo contacto directo y periodico con los 10 maestros del Colegio y con su equipo directivo (rector, coordinador de disciplina y orientador).

La propuesta de sistematización de experiencias significativas fue presentada al grupo de maestros de la institución el sábado 12 de febrero de 1994 en una sesión de formación; al respecto expresaron las siguientes inquietudes y comentarios:

1. Necesidad de precisar mayor información sobre la investigación, su relación y aportes al Colegio y al Proyecto Institucional que adelanta actualmente. Así mismo, necesidad de definir el aporte de los maestros a la sistematización y las contraprestaciones de la Universidad (recursos humanos ...) que garantizarían la continuidad del proyecto institucional.

2. Definir el papel de los maestros como sujetos en el proceso de investigación; llevar a la práctica el desarrollo de una investigación desde la perspectiva sujeto - sujeto. Los maestros afirmaron que sólamente la parte de diseño metodológico inicial, podría ser trabajado exclusivamente desde la Universidad.

3. Algunos maestros dieron respuesta al interrogantes sobre si el colegio era el espacio ideal para adelantar la investigación, teniendo en cuenta que es de Bachillerato nocturno y el promedio de edad es de 17 años, argumentando el concepto de "adulto social", destacando las responsabilidades económicas, familiares y laborales que caracterizan los asistentes a la Institución.

4. Se planteó que los alumnos en este momento tienen grandes expectativas frente al trabajo que se viene adelantando, y que es necesario darle respuesta, específicamente sin descuidar el trabajo de contenidos en las diferentes asignaturas, pues éste es la prioridad de quienes asisten al Colegio.

5. Se presentaron las etapas globales previstas para el desarrollo de la sistematización, acordando la posibilidad de definir estrategias concretas de trabajo con el grupo de maestros, con las áreas y con los estudiantes. El trabajo de recolección de información con los estudiantes, fue concertado con los docentes y equipo directivo del colegio.

6. Hubo acuerdo en establecer que la sistematización beneficiaba al Colegio al ser favorable ser parte de una experiencia de un grupo mayor, que aporta a la definición de políticas de EDA, en que se beneficia el Proyecto y trabajo del Colegio. Los maestros expresaron su apoyo, comprometiéndose a colaborar en la recolección de información y consulta de archivos.

7. Finalmente, quedó la expectativa de hacer una reflexión frente a la EDA (su relación con la educación formal, no formal, informal y popular), a partir de los planteamientos de la Ley General de Educación. Se convocó al grupo a hacer aportes en tal sentido, desde la Comisión Educativa Nocturna.

1.3.2 RECONSTRUCCION-INTERPRETACION

"La reconstrucción expresa, desde la visión de los actores, qué etapas vieron y cómo las vieron... es una ***dimensión y no una etapa*** *del proceso de investigación, porque mientras uno está buscando los momentos de la experiencia también está buscando entenderla y está interpretando. Su caracter cualitativo está en enfatizar el sentido de la experiencia."* (Rosa María, Taller de interpretación, nov/94)

"Reconstruír la experiencia es como terapia; permite conocerse mejor. Como proceso lee el pasado desde el presente y se proyecta hacia el futuro. Como toda lectura plantea transformación de la experiencia y de los actores, en función de la construcción de sujetos sociales". (Plenaria taller interuniversitario de investigación, Calima, marzo de 1993).

Para realizar la reconstrucción-interpretación de la **experiencia de educación de jóvenes y adultos** se siguió el siguiente procedimiento:

1.3.2.1 CONTEXTUALIZACION

Se caracterizó, a partir de información documental y de las entrevistas, el barrio, sus necesidades y su incidencia en la creación del Centro Educativo Distrital, Jornada Nocturna.

Se ubicó la experiencia en el marco del Proyecto "Transformación del bachillerato nocturno", en el cual ha participado el Rector de la Institución desde 1989, como integrante de la comisión pedagógica sobre el Bachillerato Nocturno.

1.3.2.2 CATEGORIAS DE ACTOR: RELATOS

Se indagó por el tipo de personajes que han participado en la construcción de la Experiencia y se establecieron **categorías de actor**; clarificando sus relaciones, vinculación y percepciones en relación con la experiencia; sus relatos fueron transcritos.

A continuación se presenta la categorización de actores:

* **Personas que desde el barrio identificaron la necesidad y movilizaron recursos para su organización:** De este grupo se entrevistó al actual Presidente de la Junta de Acción Comunal del Barrrio Villa Gladys, quien comentó cómo y por qué en compañía de algunos padres de familia, solicitaron a la Secretaría de Educación, la Organización del Centro Educativo.

* **Maestros fundadores o iniciadores:** De este grupo en la actualidad en el colegio hay 3 educadores, 2 de los cuales fueron entrevistados. También finalizando este mismo año, llegaron 3 maestros "temporales"; 1 de los cuales fue entrevistado (el orientador, quien a su vez se desempeña como directivo docente).

* **Maestros que ingresaron más recientemente:** De este grupo de educadores no se hicieron entrevistas para cumplir la reconstrucción, por cuanto no participaron desde el inicio de la experiencia.

* **Alumnos "fundadores":** en la actualidad en el Centro Educativo hay un grupo de 10 a 15 estudiantes quines se vincularon a la experiencia desde su inicio y participaron de su proceso de organización. En relación con este grupo se hicieron las siguientes entrevistas: Una a 2 estudiantes de décimo grado, quienes fueron sugeridos por el orientador del Colegio. (Relato 5) Dado que en las entrevistas fue reiterado el hablar de las "pandillas" y los "Jovenes Pandilleros" se consideró necesario contactar un alumno fundador de la experiencia, que en ese momento fuera considerado como "pandillero". Para tal efecto se solicitó información a los maestros fundadores; se hizo el contacto y la respectiva entrevista (relato 6).

* **Los ausentes:** No se entrevistó ningún integrante de esta categoría de actor.

En total se lograron 7 relatos individuales o de pareja, así:

Categorías	Participantes	TOTAL
Maestros	2 Docentes 1 Directivo Docente.	3 relatos individuales
Alumnos	3 fundadores	1 relato ind, 1 conjunt
Presidente JAC1	líder comunitario	1 relato individual
Vecino	1 Poblador	1 relato individual
Total	8	7 relatos

Las notas de diario de campo, el registro sobre las sesiones de formación y los talleres de investigación se constituyeron en material valioso para la reconstrucción-interpretación de la autoformación docente y de la construcción del Proyecto Institucional. Con ellas se organizó el archivo pedagógico que fue socializado en forma individual (copia para cada maestro) y colectiva (durante las sesiones de autoformación docente). Se seleccionaron algunos registros que se tomaron como relatos sobre la experiencia educativa y propiciaron la "labor de pesca" referida en el trabajo de equipo.

1.3.2.3 LECTURA EXTENSIVA DE RELATOS Y REGISTROS: PERIODIZACION

Identificación de núcleos temáticos en cada uno de los relatos, así como de los registros de los talleres de las sesiones de autoformación y de los talleres de investigación. Cada actor habla desde su posición, desde lo cerca o lejos que estuvo de la experiencia, desde la forma como vivió los hechos o como se sintió afectado por ellos, lo cual incide en la forma como cree que personalmente impactó o aportó al proceso.

Por esta razón cada relato se detiene más o menos en una etapa específica; nombra con mayor énfasis a algunas personas y enfatiza en ciertos hechos. En cada uno de los relatos se evidencia cómo influye en los compromisos que se asumen, en las posiciones, en las visiones; pertenecer o no a un equipo de trabajo; las relaciones laborales y de amistad y qué tan estrechas son. Se puede así avanzar en la comprensión de las lógicas.

En la lectura extensiva se identificó los siguientes temas que fueron codificados mediante el uso de resaltadores, así:

Alumnos (azul)
Relaciones (amarillo)
El barrio - el contexto (verde)
Pandillas (rosado)
Educación (naranja)
Balance sobre la experiencia (lila)
Proyecto Institucional (rojo)

Con esta información se caracterizó el despliegue de sentidos que cada actor le dió a la experiencia.

DESPLIEGUE O CONJUNTO DE ASPECTOS DE LA EXPERIENCIA SEGUN POR LOS ACTORES

Actores entrevistados	TEMAS QUE PRESENTAN EN SUS RELATOS Alumnos	Relaciones	Barrio	Pandillas	Educación	Balance	Proyecto
Maestro fundador	X	X		X	X	X	
Maestro fundador	X	X		X		X	X
Maestro fundador-orien	X	X	X	X	X	X	
Presidente JAC-lider		X	X	X	X		
Alumnos fundadores	X		X			X	
Alumno fundador-pandil	X	X	X	X		X	
Vecino del barrio		x	X				

A partir de esta lectura extensiva se realizó la periodización de la experiencia, identificando inicialmente desde los relatos, tres momentos momentos y desde los registros el cuarto momento.

La periodización de la experiencia se hicieron dos cuadros: En el primero se establecen las etapas, hechos, personajes y recursos significativos según los primeros 4 relatantes.

Cuadro comparativo de hechos narrados, según autores

Etapas	ACTORES 1	2	3	4	5	6

En el segundo cuadro se muestran estos hechos sin especificar su relator, con el fin de que los grupos que participaran en el taller de reconstrucción les dieran un nombre.

Cuadro comparativo de **hechos** narrados por un actor.

Etapas	Actor #

Así se avanzó en la construcción del **macrorelato** (Leaph y Acevedo, 1994, Acevedo y Londoño, 1995) que sintetizaba la periodización desde las voces de los actores.

1.3.2.4 LECTURA INTENSIVA Y COMPARATIVA: ALGUNAS MIRADAS

> *"Reconstrucción temática para ir identificando el sentido que los actores le dan a la experiencia; empezamos a ver qué temas son reiterativos en el relato: de qué se habla, sobre qué, cómo se habla, de quiénes se habla, en qué términos, con qué nivel de involucración afectiva."* (Rosa María, Taller de socialización del segundo informe, noviembre/94)

A partir de este proceso se elaboró una reconstrucción temática, considerando el sentido que cada actor asigna a la experiencia o a su participación en ella.

La lectura intensiva de los relatos y de los registros prmitió identificar las relaciones de sentido y sus desplazamientos en la construcción de 3 campos semánticos, los cuales fueron sintetizados mediante matrices. A continuación se presenta la estructura de los campos semáticos:

LOS ACTORES	LAS RELACIONES	BALANCE DE LA EXPERIENCIA ED.
Los maestros	Al interior de la Institución educativa	El Centro Educativo hoy
Los estudiantes	En el contexto local	Significado para maestros
Los exalumnos	En el Distrito Capital	Para los alumnos
Los líderes comunitarios		Para el Barrio
Padres de familia		
Instituciones de apoyo		

1.3.2.5 TALLER DE SOCIALIZACION DE LA RECONSTRUCCION: NEGOCIACION DE SENTIDOS

Se planeó, desarrolló y registró (video y audio) como actividad colectiva en la que los maestros y otros integrantes de la comunidad educativa tuvieron la oportunidad de discutir los avances de la reconstrucción de la experiencia.

Este taller tuvo tres momentos principales:

* Una mirada colectiva desprevenida, en el cual los grupos conformado de modo que interactuaran diferentes categorias de actor en la experiencia, comentaron qué habia significado para ellos.

* Un segundo momento de observación del video que sobre la experiencia.

* Un tercer momento de trabajo en grupo a partir de una guia. En este trabajo interactuaron diferentes actores denominaran los momentos de la Experiencia Educativa.

El desarrollo de este taller se encuentra referenciado en las fichas de formas de trabajo en equipo.

El taller de socialización del proceso de reconstrucción permite avanzar en la interpretación de la experiencia desde la perspectiva de los actores; quienes al "nombran" las etapas de los relatos que leen, o cuando hacen referencia a la experiencia ("Una mirada colectiva desprevenida"), confrontan "sus sentidos". Puede momento prima la mirada de los Maestros, pues fueron quienes realizaron, en la mayoría de los casos, la relatorias de los trabajos subgrupales.

1.3.2.6 TECNICAS CUALITATIVAS

En las sesiones de autoformación con los maestros se desarróllaron guias de trabajo (exploración de expectativas, pretextos; buscando juntos, nuestro futuro), talleres (ábaco, análisis estructural, cómo resolver un problema, acuerdos mínimos, avances y perspectivas) y actividades dirigidas (observación mediante actividades programadas, el punto).

Cada una de estas técnicas cualitativas de caracter educativo se consideran como parte del proceso de reconstrucción-interpretación del sentido y las lógicas de la experiencia.

También se utilizó la técnica de "El repotaje" mediante la cual diversos estudiantes tuvieron la oportunidad de expresar sus opiniones sobre la experiencia educativa. Los "reportajes" fueron realizados por docentes de la Institución.

Estas técnicas se incoropraron al fichero de técnicas cualitativas de investigación. (Anexo)

1.3.2.7 TALLER DE INTERPRETACION

Adicionalmente se realizó un taller de interpretación al cual se invitaron 5 profesores del Colegio (incluído el rector). Este se desarrolló con asistencia de: el coordinador del Equipo de la UPN, la investigadora del estudio de caso de Engativá, los 2 auxiliares de investigación (2 estudios de caso) y el orientador de la Institución educativa. En él se avanzó sobre el proceso de interpretación de la información. Este se encuentra consignado en las fichas de trabajo en equipo.

1.3.2.8 TALLER DE SOCIALIZACION DEL SEGUNDO INFORME DE AVANCE

En el mes de noviembre se desarrolló un taller en el que los maestros tuvieron la oportunidad de leer, debatir y confrontar sus visiones de la experiencia, en relación con los campos semánticos expresados en "as miradas de la experiencia".

Este proceso enriqueció la discusión y las negociaciones sobre los sentidos de la experiencia educativa.

1.3.2.9 LA SINTESIS COMO INTERPRETACION: INFORME FINAL

Tomando como base el segundo informe de avance para Colciencias, el cual fue comentado por un integrante del GIU, por la Coordinadora General del Macroproyecto del investigación, por el intelocutor de la red de investigadores y a su vez debatido por los maestros del Centro Educativo, como por el equipo interuniversitario, las integrantes del equipo investigador de la experiencia asumieron el reto de retomar creativamente los diversos aportes en la perspectiva de sintetizar la información y enfatizar sobre la formación de agentes educativos.

Así se buscó avanzar en la interpretación de la experiencia educativa aportando a la reconceptualización de la EDA, considerando la vigencia de la reflexión pedagógica sobre la autoformación docente y el Proyecto Institucional, en el marco de la actual perspectiva de construcción de proyectos educativos institucionales desde la especificidad de la educación de adultos.

Se consideró a su vez pertinente precisar, desde la voz de los actores, los giros que fueron tomando las reflexiones del equipo de educadores de adultos sobre sus perspectivas

de formación, ante el reto de dar cumplimiento a las demandas de la Ley General de Educación y su decreto reglamentario 1860, elemento fundamental para la potenciación de la experiencia.

La estructura de la interpretación de la experiencia quedó conformada de la siguiente manera:

Percepciones de los actores sobre el contexto de la experiencia educativa
- El macro-contexto
- El micro-contexto
- El barrio como referente de la experiencia

La aventura de construir e implementar el Proyecto Institucional mediante el proceso de autoformación docente

Aproximaciones al modelo pedagógico
- Significados sobre la educación en sus 4 momentos
- Ideas sobre la forma como se operacionalizan los procesos educativos

Imaginarios sobre el bachillerato nocturno
- Sus estudiantes y problemáticas
- El sentido de la EDA en el bachillerato nocturno
- Expectativas de los alumnos en la actualidad
- Significados vigentes para algunos maestros

1.3.3 POTENCIACION

"La potenciación se refiere a propuestas de cambio, mejorar permanentemente el trabajo educativo, destacar lo positivo de la experiencia, que le sirva a otros.

La potenciación es multidimensional. Qué hace que la experiencia sea más potente. Mirar qué elementos son potentes para ser promovidos, afianzados en la institución. Habia dos productos concretos: Un video, un material educativo. En el contrato está escrito como cartilla. Necesitamos definir qué tipo de material se necesita en la experiencia educativa. Rosa Maria, taller de socialización del informe de avance, nov/94).

"... lo que es cierto como resultado del trabajo. Se espera que la investigación aporte a la conceptualización y definición de politicas en EDA." (Aracely, Taller de socialización del segundo informe, noviembre/94)

Inicialmente se percibían como ejes centrales de potenciación, la cartilla y el video. La reflexión durante el proceso permitió aclarar que la potenciación implica transformar, mejorar la experiencia, aportar pistas para la solución de problemas, visualizar sus elementos potentes y promoverlos. Transformar las relaciones de conocimiento, saber, poder; potenciar el poder de los actores de la experiencia; pensarla como recurso y espacio de legitimación, avanzar intelectual y éticamente a la creación de nuevas condiciones para el desarrollo cultural, humano y material.

La potenciación tiene una dimensión educativa formativa, puesto que los actores tienen la posibilidad de aprender a leer cosas que antes no veían; a afinar sus perspectivas sobre lo que ya leían. No es un momento separado de la reconstrucción ni de la interpretación.

La potenciación de la experiencia se promovió durante todo el proceso de sistematización, en la medida en que estaba asociado a la autoformación docente y construcción de propuestas pedagógicas pertinentes para el bachillerato nocturno.

En el proceso se potenció la experiencia educativa, a sus participantes; al equipo de cada universidad y al GIU como red de investigadores.

* Los **ACTORES** tuvieron la posibilidad de reencontrarse, contar con espacios para la autocomprensión de la experiencia, construcción de saberes; dinamizar su identidad cultural, pedagógica; mejorar su capacidad de negociación; afianzar sus posibilidades de lectura y escritura de la experiencia como contexto y proceso. Así mismo se promovió la posibilidad de construir memoria de sus sentidos, recuperando el poder de la palabra, de trazar itinerarios, de proyectar el futuro de la experiencia.

Se promovió que los actores se apropiaran del concepto de sistematización, mediante las técnicas cualitativas, los talleres de socialización, y los informes de avance (escritos y video que materializaban las transformaciones de las informaciones inicialmente recopiladas), y la oportunidad de **apropiar en el proceso de confrontación de los relatos**; su papel protagónico.

Se facilitó afirmar la **identidad**, convicción, imaginarios, de ser agentes que pueden afectar la realidad.

* La **EXPERIENCIA** se potenció al afianzar la reflexión pedagógica de los educadores mediante el proceso de autoformación; promover una nueva racionalidad y visión prospectiva en la implementación y reflexión sobre el proyecto educativo institucional, acopiar información sobre las expectativas, intencionalidades y perspectivas del proceso de formación, desde la voz de los docentes, generando la posibilidad de hacer educación de adultos en forma diferente de lo tradicional, tal como se presenta en el capítulo correspondiente. La **comprensión de algunos sentidos** de la experiencia, que permite **reorientarla**.

* Los **investigadores** construyeron, probaron, registraron y reflexionaron la propuesta de sistematización en EFDA, implementando técnicas cualitativas y participativas y evidenciando los nexos entre las prácticas educativas e investigativas.

La utilización de estrategias pedagógicas y técnicas cualitativas de investigación facilita la recuperación y utilización de los saberes de los actores; la circulación del poder, roles, concertación y gestión, analisis de relaciones sociales.

Ramirez Velasquez afirma que la sistematización "como ordenación y descripción, como reflexión y explicación, se produce un conocimiento ... de la experiencia, haciendo comprensible sus desarrollos, mediaciones y factores de mayor incidencia en la realidad y también **proponiendo soluciones para reordenar la acción.**" (1991, p. 28) Una de sus fases es la programación de acciones futuras con base en las interpretaciones hechas sobre el contexto y la coyuntura obtenidos, los aportes teorico metodológicos resultantes y la evaluación de las acciones realizadas. (pp. 31 y 32).

El mismo autor comenta que los procesos de sistematización arrojan diversos **resultados**: la planeación semestral de las actividades del proyecto, la producción de diversos documentos tales como cartillas, reflexiones pedagógicas, guias de trabajo escolar, guión teatral, videos, etc. modelos de registro de la información, acciones que retroalimentan el trabajo. que potencian los procesos metodológicos de las experiencias educativas.

A continuación se sintetiza en un cuadro la operacionalización del proceso metodológico desarrollado en esta sistematización.

TABLA # 1. SINTESIS SOBRE LA OPERACIONALIZACION DEL PROCESO METODOLOGICO

PROCESO	PROCEDIMIENTO	O P E R A C I O N A L I Z A C I O N
ACERC./NEGOC. INICIAL	Presentación en sesión autoformación	Definición de acuerdos, compromisos y perspectivas. Negociaciones iniciales
RECONSTRUCCION INTERPRETACION	Contextualización	Revisión de información documental, entrevistas.
	Categorias actor: de relatos y registros: periodización.	7 relatos de fundadores y 1 poblador, transcripciones. Notas de diario de campo (registros) de sesiones de autoformación y talleres de investigación. Organización y socialización de archivo pedagógico.
	Lectura extensiva de relatos y registros: periodización.	Identificación de núcleos temáticos en relatos y registros, codificación y resaltado; establecimiento del despliegue de sentidos que cada actor dió a la experiencia. Elaboración de cuadros para la periodización, elaboración de macrorelato.
	Lectura intensiva y comparativa: algunas miradas.	Reconstrucción semántica, identificación de 3 campos semánticos, elaboración de matrices. Macrorelato
	Taller de socialización de la reconstrucción: negociación de sentido	Planeación, desarrollo y registro en video y audio: Mirada colectiva desprevenida, observación y discusión de video, trabajo grupal para "denominar" los momentos de la experiencia y explicitar los sentidos.
	Técnicas cualitativas	Revisión de información obtenida mediante técnicas cualitativas: Guías de trabajo: exploración de expectativas, pretextos, buscando juntos, nuestro futuro. Talleres: ábaco, análisis estructural cómo resolver un problema, acuerdos mínimos, avances y perspectivas. Actividades dirigidas: Observación mediante actividades programadas, el punto. El reportaje.
	Taller de interpretación	Planeación, desarrollo y registro. Transcripción.
	Taller de socialización 2 informe	Planeación, desarrollo y registro. Lecturas subgrupales, debate y negociaciones sobre el sentido y las lógicas de la experiencia

PROCESO	PROCEDIMIENTO	O P E R A C I O N A L I Z A C I O N
RECONSTRUCCION-INTERPRETACION	La síntesis como interpretación: informe final	Discusión, síntesis e integración de aportes sobre el segundo informe de avance (comentarista, Directora macroproyecto, interlocutor), sobre la negociación de sentidos (actores) y las actuales demandas de la coyuntura educativa nacional en educación y en EDA. Elaboración de matrices.
POTENCIACION	Sesiones autoformación docente	Reflexión pedagógica sobre la práctica educativa y la construcción del proyecto institucional, técnicas cualitativas, taller de sistematización. Video. Elaboración de materiales educativos.
	Aportes para proyecto autoformación 1995.	Registro, transcripción, elaboración de macrorrelato. Socialización del material. Discusiones y definición de perspectivas.

2. CONTEXTO

La experiencia de educación de jóvenes y adultos "**CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL ANTONIO VILLAVICENCIO JORNADA NOCTURNA** se desarrolla en el barrio Villa Gladys, en la Localidad 10 (antigua zona 10), Alcaldía Local de Engativá.

Es una experiencia de **Educación Formal**, institución de Bachillerato Nocturno adscrita a la Secretaría de Educación del Distrito, División de Educación Media. Como parte de esta experiencia se especifica el desarrollo del proceso de formación docente y de elaboración del Proyecto Institucional en el Centro Educativo, que se adelanta, con el acompañamiento de la UPN, desde 1993.

A continuación se caracteriza brevemente la localidad y el barrio, a fin de contextualizar la Experiencia Educativa.

2.1 LA LOCALIDAD DECIMA, ENGATIVA

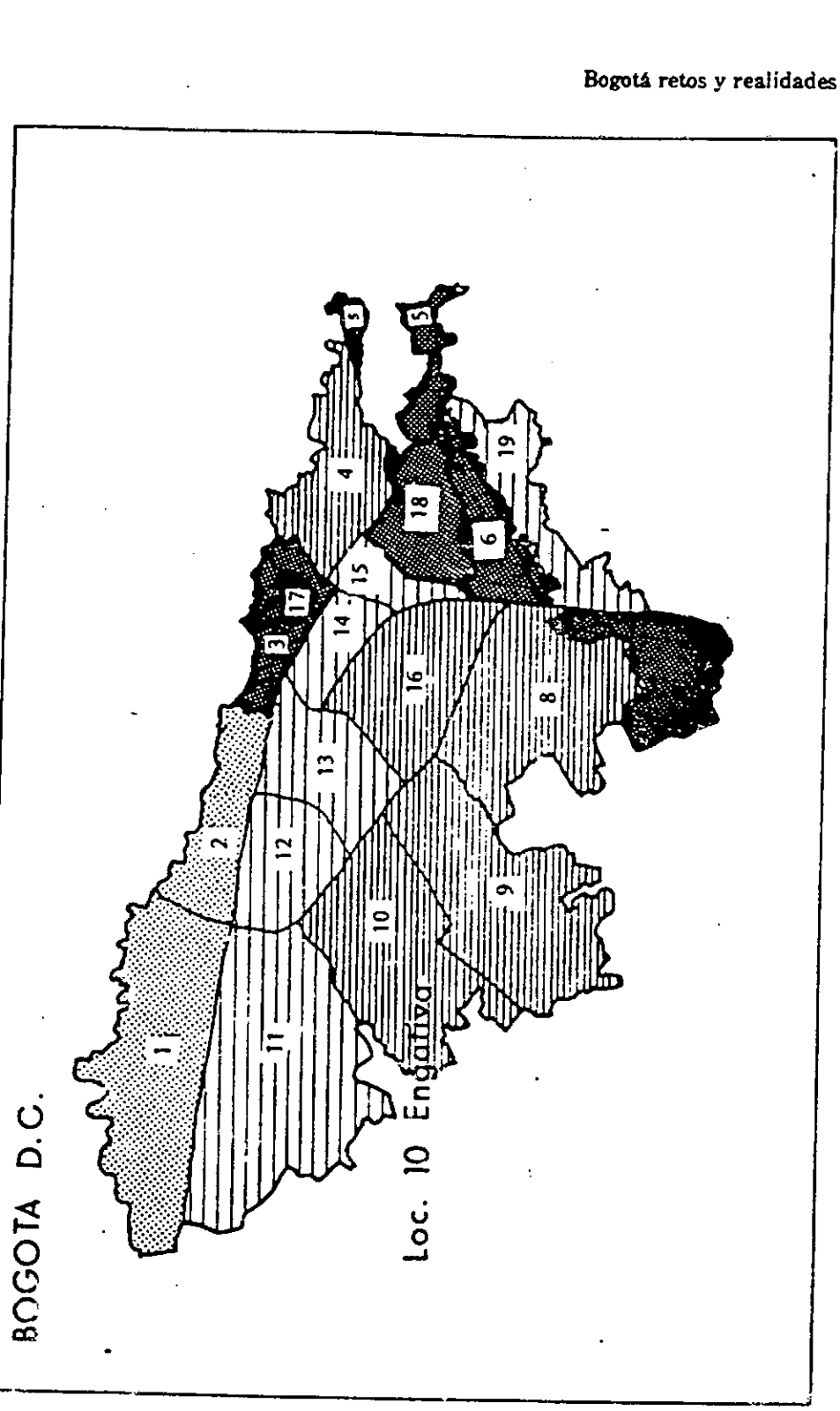
La Localidad 10 se encuentra ubicada al occidente de Bogotá, entre los ríos Bogotá, Juan Amarillo, Salitre, la Avenida el Dorado (al sur) y la avenida 68. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 1977).

Los limites de la Alcaldía van desde la llamada carrera 68 por toda la avenida al Aeropuerto El Dorado, hasta el camino que conduce a Engativá para continuar directo al río por el eje del camino, seguir hasta la desembocadura del Juan Amarillo que vuelve a la 68; la avenida Boyacá atraviesa la zona de norte a sur.

En los dos mapas de las página siguientes se presentan la localidad:

* El primero ubica la Localidad 10 en el contexto de Santafé de Bogotá.

* El segundo amplia la Localidad, ubicando en ella el Barrio Villa Gladys en las 2 Instituciones educativas: Escuela General Santander en Engativá y Escuela Antonio Villavicencio en el Barrio Villa Gladys.


BOGOTA D.C.
Loc. 10 Engativa
1
2
3
4
5
6
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19

NUMERO DE BARRIOS: 153

LIMITES: Norte: Funza, calle 80, río Juan Amarillo Sur: Avenida Eldorado y parte de la antigua vía a Engativá. Oriente: Carrera 68.
Occidente: Río Bogotá.

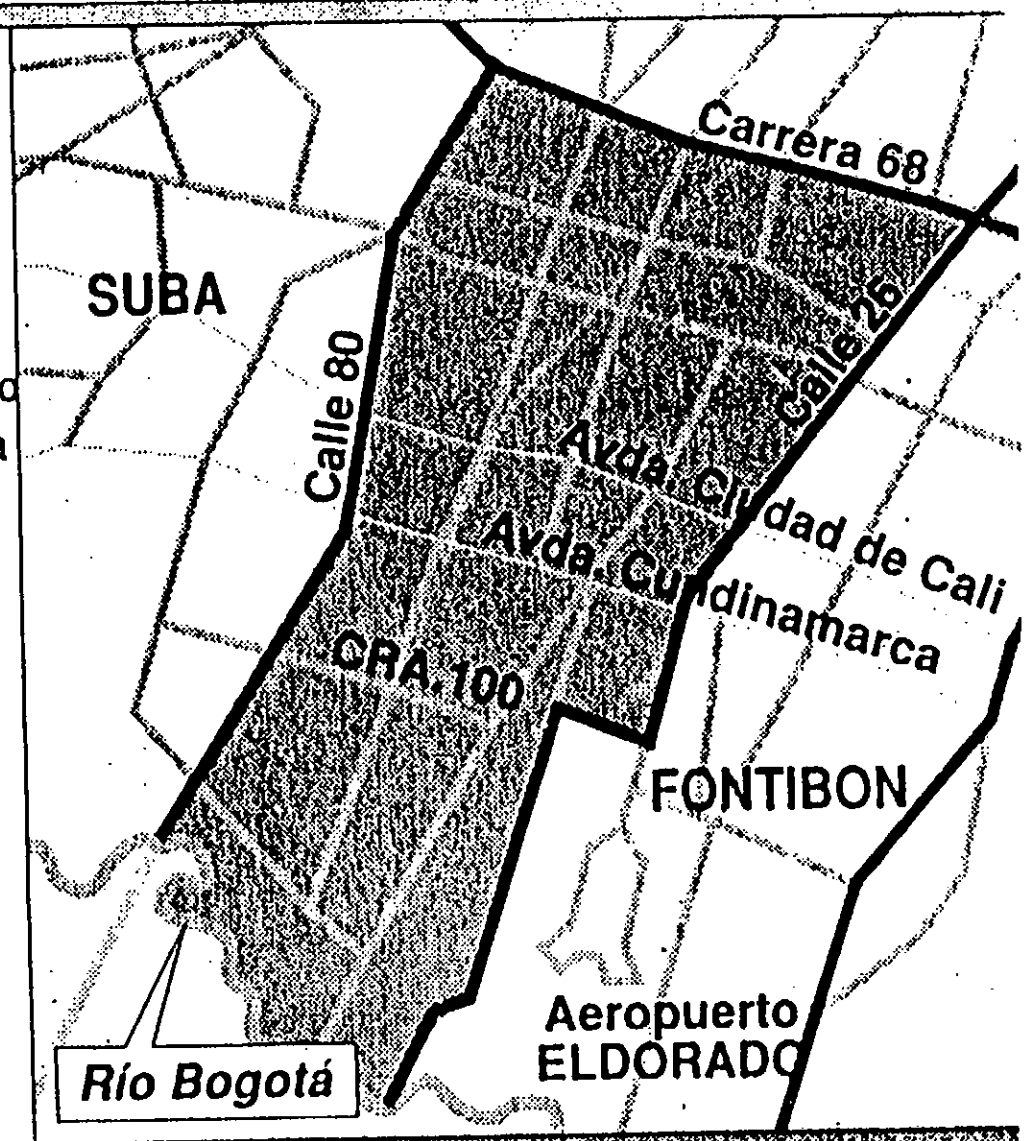
HABITANTES: 641.560

SEGURIDAD: 11 CAI, 2 estaciones de policía.

SALUD: 3 CAMI

EDUCACION: 465 establecimientos educativos distritales, 3 nacionales, 2 técnicos, 85 colegios privados, 2 universidades.

IGLESIAS: 24 católicas, 15 evangélicas.



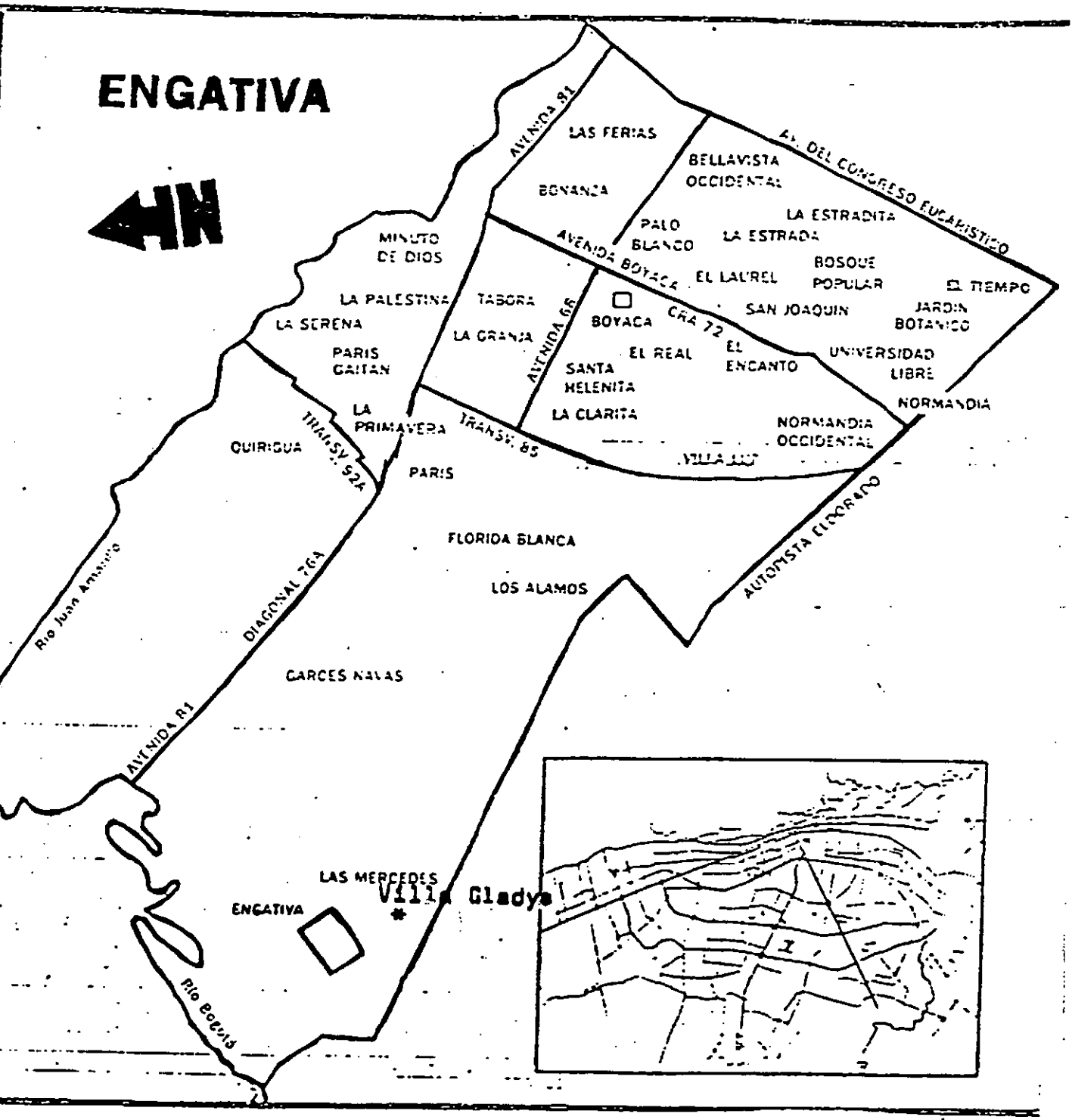
ESTABLECIMIENTOS: 17.312 comerciales.

JUNTAS DE ACCION COMUNAL: 130. De ellas, 67 están afiliadas a la Asociación de Juntas de ésta localidad.

RIOS: Bogotá y Juan Amarillo

ESTRATOS: 1,2 y3

PRESUPUESTO JAL: 282'980.000



* CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL ANTONIO VILLAVICENCIO J.N.

Esta localidad correspondía a lo que ayer fuera el municipio autónomo de Engativá; está conformada por **barrios vestigio de antiguas veredas de aquella extinguida municipalidad.** Engativá perdió su identidad cuando se incorporó en el Distrito Especial y es el peor librado de los cinco que se tragó la metrópoli; fue convertido en algo menos que **barrio periférico**, sin alcantarillado de aguas lluvias, con una sola vía de penetración en pésimo estado y con apremientes necesidades. ... El transporte es el más grave de los problemas, pues es el mas deficiente." (Periódico el Siglo, 1987)

En esta localidad se encuentran, 87 barrios entre los estratos medio bajo y medio alto. (Departamento Administrativo de Planeación Distrital, S.F.).

"...Engativá conforma **una de las zonas más pobladas y complejas de Bogotá**; enclavada al noroeste de la capital, constituye el barrio más subdesarrollado de la zona 10; en una extensión de 2800 hectáreas se levantan 110 barrios con una población de 1'200.000 habitantes. Es por tanto, Después del Barrio Kennedy, el **segundo "barrio" de Bogotá.** Su población es de origen boyacense y cundinamarqués; predomina en la zona una mentalidad campesina en la que permanecen arraigados los valores culturales de sus ancestros. Por lo extensa de la zona se evidencian **contrastes** desde barrios marginales, existencia infrahumana, hasta complejos habitacionales ambiciosos para clase media. En 1938 Engativá fue reconocido municipio de Cundinamarca y conformado por 11 veredas; en 1954, bajo el gobierno del General Rojas Pinilla anexado a Bogotá como parte de la zona décima. (Cinep, 1985)

En la actualidad tiene 462 años de fundada; cuenta con más de diez mil habitantes y se conforma por barrios vestigio de antiguas veredas de la extinguida municipalidad, por urbanizaciones hechas por loteo, y nuevos planes urbanisticos, así como zonas industriales.

La Localidad 10 es heterogénea; se encuentra conformada por sectores populares; es la segunda localidad más pobre de Bogotá, con mayor índice de pobación con necesidades básicas insatisfechas (NBI); estas condiciones han posibilitado la organización de paros cívicos con caracter reivindicativo.

En Engativá se aprecian las siguientes **áreas principales**": La **industrial**, vecina de la vía al aeropuerto, integrada con una vasta área residencial que cobija a Normandía, el barrio de más alto nivel social (estrato 5) junto con Villa Luz y Boyacá (donde se encuentra la Alcaldía Local), Santa María del Lago a Villa Luz, a los Pijaos, al Bosque Popular, a la Estrada, a las Ferias, a Bonanza, a la almería, a los Alamos (sede de un centro de la Secretaría de Tránsito y Transporte del Distrito) y a Caracoli y Santa Helenita.

"En la zona industrial están Pilas Varta, Procable, Formacero, Laboratorios Abbot, Legislación Económica, Protela, Italmex, Xerox y el Diario el Espacio, lo mismo que el Colegio Juan Bosco.

En un rincón sur occidental, próximo al aeropuerto está la antigua cabecera municipal, la más deteriorada entre los municipios que perdieron su autonomía cuando se creó el Distrito y el barrio más subdesarrollado de la zona décima.

La plaza donde las tradiciones localizan la tumba del Cacique Ingá, semeja la de cualquier remoto pueblo abandonado, con una eucalipta centenaria y enferma, con el boquete donde estuvo la alcaldía municipal y con una humilde casa antigua, sede de la subestación de policía. Las calles carecen de pavimento. La humildad de la iglesia parroquial se acentúa porque muy cerca hay una cómoda casa de ejercicios. Hay agua y luz. Un 60% del publecito y del **barrio Villa Gladys** cuentan con alcantarillado. La comunicación telefónica es quizás la que más se interrumpe en Bogotá.

El servicio de transporte escasea, sobre todo en la noche. La vía de penetración es muy angosta. La comunidad quiere el arreglo del puente sobre el río Bogotá, en la carretera que pasando por el parque la Florida empalma con la "Autopista" a Medellín y la apertura de una carretera de Villa Gladys al Garcés Navas. Necesitan un hospital. El más amplio de la zona décima es el de la Granja, que presta un servicio apenas mediano. Al costado norte de la autopista a Medellín hay otra área muy poblada, donde figuran el Minuto de Dios, la Española, la Serena, Quirigua y Bachué, parte de una extensa clase media en la cual probablemene caben dos matices: el Minuto y sus vecinos y el rincón más occidental: Bachué y Quirigua, que

registra un alto crecimiento comercial, es muy poblada y tiene un problema de disputa por espacios públicos." (Cinep, 1985).

La zona cuenta con más de 100 barrios, 23 parroquias, 12 centros de salud, un dispensario, un policlínico, 127 droguerías, 24 hogares infantiles, 4 supermercados, 7 coratiendas, 2 plazas de mercado, 9 subestaciones de policía, 29 bancos, 8 cooperativas, 7 mutuarias, 60 establecimientos de primaria, 14 de secundaria y 7 bombas de gasolina. (Periódico el Tiempo, 1987)

El trabajo de algunas Juntas de Acción Comunal en el sector ha buscado la "unificación de la zona marginal" (Periódico el Tiempo, 1987)

En cuanto a servicios, el de transporte es muy deficiente e insuficiente el educativo. El principal problema de la zona es la salud, pues su infraestructura es insuficiente para la extensión; abundan enfermedades especialmente entre los niños y por obra de las zonas marginales de la periferia, donde se levantan construcciones en zonas inhóspites, algunas en proximidad de grandes basureros. Un problema grave es provocado por el río Juan Amarillo o Salitre, que es en realidad una cloaca maloliente y contaminante.

A pesar de ésto, la zona de Engativá dispone de buenos servicios de agua, luz, alcantarillado, si se exceptúan las zonas subnormales, en la cual se incluyen muchos de los barrios que en la actualidad se construyen. El Barrio Villa Gladys ya ha avanzado en la adquisición y legalización de sus servicios públicos. (Periódico el Tiempo, 1994)

Durante 1994, a causa de la deficiente prestación de algunos servicios, en la zona se han desarrollado encuentros comunales y movimientos que reivindican mejores condiciones de vida para el sector; así, se han promovido paros bloqueando las vías principales (avenida el dorado, vía a Engativá, autopista Medellín), para protestar por "la deficiencia en la recolección de basuras, el mal estado de las vías, las irregularidades en el autoavalúo catastral y el incumplimiento de prestación de servicios de salud en la localidad.

2.2 EL BARRIO VILLA GLADYS

El barrio Villa Gladys tiene una historia reciente; desde la década del 70; se encuentra 2 metros bajo el nivel del Río Bogotá, lo cual propicia las inundaciones que con frecuencia se dan en la zona.

Su construcción fue iniciada desde 1970. Cuenta con 3 sectores, cada uno de los cuales corresponde a la compra y urbanización de fincas: Puente las Delicias, San José y Villa Gladys, y 28 barrios, tal como lo narra el Presidente de la Junta de Acción Comunal (Relato # 4, Presidente JAC).

> *"El barrio fue comprado por el señor Edgardo González Díaz; estaba formado por 3 sectores: Primero compró la finca de las Delicias y urbanizó, vendió los primeros lotes en el año 1970 y les puso el nombre de puente las delicias. Enseguida compró otra finquita, el tajaboque, segundo sector y enseguida el San José, tercer sector, que puso Villa Gladys porque la novia que tenía se llamaba Gladys. Estos lotes fueron vendidos muy baratos a 28 mil pesos en esa época.*

Esta información es corroborada por un Vecino del Barrio (Relato # 7) quien cuenta que:

> *".... él nos hizo ventas en varias etapas; pero no estuvo muy bien por la falta de organización, ... no contaba con los servicios suficientes; pues había energía, los postes; agua de pila, con manguera y bombeo; tuvimos que hacer todo eso...*
>
> *Yo compré el lote hace más o menos 20 años: y lo fui pagando; llegó el momento en que por incumplimiento tocó frenar, no seguir pagando. Cuando compré el lote primero estaba viviendo en otra parte; pero entonces no había entrega; ya cuando hubo la entrega no contaba con todos los servicios; entonces en esa época se recibió una orientación de la misma Junta, que había que esperar por que no se podía continuar pagando. Por que ya uno iba a terminar de pagar pero no había escrituras, y no había desenglobe y no había soluciones para nada....*
>
> *El urbanizador no tomó en cuenta muchas precauciones, .. por hacerlo rápido o económico; porque se requería buena topografía, o alinear bien las casas;*

y uno se para acá en una esquina, y ve una casa aquí y otra así. Lo mismo sobre las salidas principales. Lo mismo sobre las carreras. Ahora la topografía: porque la parte primera, allá donde él vendió, eso era altísimo, se veía alto, si uno mira desde acá, y mira desde la avenida y ve esta parte baja.

Una intervención de las urbanizaciones. Entró a intervenir este barrio y varios barrios de la zona; ellos mismos se encargaron de hacer las liquidaciones y tener más confianza para poder pagar, y que nos diran hicieran el trámite, y nos hizo escriturarnos." (Relato #.7, Vecino)

El Presidente de la JAC, comentó sobre su Proceso de Organización:

*"La Junta de Acción Comunal sacó personería jurídica en el año de 1974. Aquí se comenzaron los servicios de agua con pila, venía todo el mundo y cogía; sacaron la luz del pueblito de Engativá, para el barrio, en postes; y de una manguerita, agua por pila a donde venía toda la gente. El alcantarillado era por encima de la tierra en canaleta o chambas y llegaba a un caño; bajaban las aguas negras. Era un desastre con los niños; olía. Después se organizaron e instalaron agua por tubería y a más habitantes les llegaba el agua. Cada persona tenía agua en su casa. Después hubo un problema, que pidieron los habitantes que se les legalizara el agua y como no era el barrio aprobado, ellos se tomaron, de la avenida principal; metieron tubería buena y pudieron **legalizar los servicios por ahí en 1981 - 82** pusieron agua y echaron tubería de agua negra.*

*Se aprobó; la empresa de acueducto hizo el arreglo de agua potable y en el año de 1986 se comenzó a trabajar para el alcantarillado de agua negra. La empresa de acueducto exigía comprar un lote, pues **el barrio está 2 metros bajo el nivel del río Bogotá.***

La comunidad compró el lote para que la empresa de acueducto y alcantarillado lo hiciera. Se construyó la planta de bombeo en el 86 pero contrataron unos ingenieros que no sabían o no se que pasó, interventoría mala, y dejaron mal instalado el alcantarillado, que fue de la planta de bombeo a la energía de Engativá. Cuando empezaba a funcionar la planta de bombeo, se salía el agua negra a las casaquintas. Eso fue deman-

dado y hubo problemas porque hubo demanda contra las Juntas que habían, porque no se habían dado cuenta. Eso duró como 2 años, pues se inundaba mucho.

Cuando eso no se inundaba Villa Gladys, porque había un canal por el que bajaban las aguas lluvias. Cuando hicieron ese alcantarillado de aguas negras taparon el canal, y el alcantarillado de aguas negras no era suficiente para sacar aguas lluvias y aguas negras, porque es una tubería que tiene 12 pulgadas, que para ***un barrio tan grande de 3 sectores, como es Villa Gladys****, no alcanzaba. Se luchó para que ese alcantarillado quedara bien. Fue cuando subió el señor Andrés Pastrana, se le dijo, pues ellos convencieron de nuevo el alcantarillado, que ese alcantarillado se perdió de la planta de bombeo hacia la alcaldía de Engativá, dejaron el alcantarillado a un lado. Y se pudo arreglar. El barrio quedó así."*

Al respecto contó el vecino del barrio en cuanto a la construcción de los Servicios, que:

"... Se había hecho un alcantarillado y cada uno aportamos materiales, tubos, cajas, instalación, pero llegó el momento en que no circulaba; se quedó represada el agua en la tubería, porque no daba con el desnivel. O sea fue algo que se hizo en comunidad pero sin ninguna técnica ni buena orientación.

El alcantarillado ya hace 3, 4 años se cambió por parte de la Empresa de Acueducto, pero no ha sido suficiente; en épocas de invierno, lluvia no lo ha sido; entonces se solicitó una planta de bombeo a la empresa, la instalaron y esa planta ha sido la salvación de aquí: de que no haya inundación, porque en el momento de lluvia en invierno es muy peligroso."

De acuerdo con informaciones estadísticas oficiales, este barrio ha crecido así: (Cinep, 1985)

	Viviendas	Hogares	Población	
1973	1	1	4	
1981	359	459	1861	aún sin estratificar
1985	1362		3529	

lo cual indica su dinamica de urbanización crecimiento en los últimos años.

El Departamento Administrativo de Planeación Distrital informa sobre características físicas del barrio, especificando que se encuentra ubicado en un terreno mixto; posee una cancha múltiple y una de microfutbol, luz electrica. Que el parque requiere adecuación de su cancha múltiple (pavimentación, demarcación, tableros de baloncesto, juegos (columpio, pasamanos, rodadero, balancines, carrusel); así mismo, teléfono público. Este mismo informe indica que en cuanto a infraestructura, el barrio carece de los demás servicios públicos. (DNPD, S.F.)

Sobre este tema, el vecino del barrio comenta:

> *"No se el número de barrios; pero se ha venido aumentando demasiado. El Está San Antonio, Villas del Dorado, Muelle I y II, Villa Constanza está aquí al lado de la laguna; era una laguna Juncal hace 25 años que yo venía a pescar; y me gustaba venir cuando estaban vendiendo lotes.*
>
> *Aquí, sacando Villa Gladys, siempre fueron potreros y cultivos grandes de solo repollo, o zanahoria, o fresa. Y ahora tenemos la noticia, pues no lo sabíamos, de que toda esa zona de la laguna Jaboque, creo que hasta llegar al río, todo eso lo urbanizaron; lo lotiaron. Muchos más vecinos. La gente es contenta, porque los vendedores, les ponen con una cantidad de cuentos: les dicen vea señor: la avenida calle 68 viene allá arriba nomás en Alamos y la van a llevar al Rio, porque están construyendo Uniabastos y hasta allá va a llegar el transporte. Mire que la Avenida Cundinamarca viene saliendo por no se donde que por aquí va a salir, que es de no se cuantos carriles, que va a salir a Villa María, a Tibabuyes, por allá, y eso les charlan de una cantidad de vías. Y la gente dice no eso aquí es un progreso! Y esos lotes los venden; son muy pequeños; por ahí de 4 metros por 12, 3'500.000 y 4 millones de pesos.*

Estas actividades son ilustradas por el Presidente de la Junta de Acción Comunal, así:

> *"Este barrio primer servicio malo era transporte; sólo tenía una ruta de buses. Yo hice un compromiso con la comunidad cuando tomé las riendas de la JAC, en 1989, casi 90, que yo le decía a la gente que lo primero que me iba a preocupar era traer la ruta de buses. Porque a mí me daba tanta lástima ver los jóvenes, tipos que*

tenian que salir por la mañana a trabajar hasta los Alamos y por las noches esa romeria de gente. Entonces yo me preocupé, se pudo traer una ruta de buses de Sidauto y Nuevo Horizonte que son los colectivos, ha traido una ruta de Contransflorida, varias rutas.

Sufrir el alcantarillado de aguas lluvias. Porque antes lloraba un mico, como se dice vulgarmente, y se inundaba Villa Gladys. Era triste. Ver a Villagladys que la gente en los inviernos que perdió todo la gente.

Se inundaba por nada. Por culpa tal vez de dejar tapar el canal donde bajaban las aguas lluvias. Pero gracias a dios hoy contamos vamos a contar con un alcantarillado de aguas lluvias que no los tienen los habitantes aquí alrededor.

Otro problema es que Villa Gladys necesitaba mucho el salón comunal. No tenia salón comunal, sino todas las reuniones tocaba hacerlas afuera. Entonces yo me preocupé y gracias a Acción Comunal se pudo hacer este salón bien chusco, nos podemos reunir acá.

Otra cosa importante, era la aprobación del barrio,m porque era barrio pirata. Me preocupé para que fuera aprobado. Fue así como en el 2 de agosto de 1982 Villa Gladys fue aprobadoy por eso el gobierno le ha puesto mucho cuidado con los auxilios, cómo será que estamos de buenas que ya sacamos 240 millones para pavimento en Villa Gladys, que es una cosa muy importante que necesitamos ahorita nosotros. Vamos a pavimentar las tres principales. Acción comunal va a pavimentar acción comunal. Voy a hacer otro esfuerzo con secretaría de educación a ver si podemos vpavimentar alrededor de la escuela. Es un deber que me queda a mí pendiente, de ya voy a empezar a luchar por esta pavimentación." (Relato # 4, Presidente JAC)

El mismo lider comunitario relata sobre el crecimiento del Barrio y de la demanda de servicios educativos:

"Es una cosa importante que estoy logrando y se hizo al MEN para que nosotros aquí en una asasmblea general, se aprobara la zona verde número 2 para un Colegio de Secundaria, ya que es tan triste que contamos con 28 barrios y de los 28 barrios ninguna urbanizadora se ha acordado para dejar un terreno para un colegio. Es triste hablar, pero no lo han dejado.

En cuanto a las granjas del Padre Luna. Esa es otra historia. Que yo cuando el señor Jorge Linares compró todo eso para urbanizar, como usted sabe el padre Luna murió y acabaron todo. Y vendieron eso. Le pedí tanto al urbanizador que hizo como 5 urbanizaciones acá, que tienen urbanizaciones; San Antonio, Villa el Dorado, el Muelle y otro barrio las Mercedes, le pedí que por qué no dejaba las granjas del padre Luna, para el Colegio, sabiendo que ahí estaba todo, no teníamos nada que hacer y llega el señor y dijo que si le daban 80 millones si las dejaba y si no no; y no fue capaz de dejarnos eso? Y eso es lo que a mí me duele; que teniendo nosotros la oportunidad de tener allí un colegio o unja escuela bien formada, con los salones bien, inclusive yo fui a Secretaría de educación, donde me dijeron hablen, que nosotros arreglamos eso. Y viendo que el señor pedía 80 millones de pesos, la Secretaría no tenía toda esa plata. Y por eso es que no hay un colegio más bueno aquí.

En la actualidad, gracias a dios que este año, por medio de las Juntas Administradoras yo pedí cuando este barrio se legalizó había 2 lotes, que pedí para hacer la guardería infantil y se me logró. y es así que ahorita me salen 25 millones de pesos para hacer la guardería infantil. Que es en la calle 61A con carrera 113.

En relación con el conocimiento de la población que se ubica en el barrio, el Orientador del Colegio (Relato # 3) manifiesta su conocimiento del contexto local en donde labora, cuando expresa que:

"...En el barrio "hay población de todos los sectores del país, cundiboyacenses, tolimenses, huilenses; de la zona andina más que todo. El barrio surgió en forma ilegal, de antiguas fincas que los dueños lotean para darle una mayor rentabilidad y dada la expansión de la ciudad.... El barrio era jurisdicción del municipio de Engativá que antiguamente era de cultivos de papa, lechería, explotación del ganado vacuno. Se fue construyendo, fue llegando la gente, comercializando la tierra.... Este fue de los primeros barrios del sector, hace más de 20 a 25 años. Era un barrio de caserío. De aquí para el oriente era zona de potreros; pecuaria. Al sur está el aeropuerto. Al norte cultivos de papa, zanahoria, rotación de cultivos; cebada, fríjol; y lo mismo aquí al lado occidental, Engativá que queda a 2 kilómetros..." (Relato # 3, Orientador)

En la actualidad el barrio cuenta con una Junta de Acción Comunal, la cual tiene su personería jurídica desde 1974 y ha orientado sus acciones hacia la consecución de los servicios de agua, alcantarillado, servicios que legalizaron entre 1981 y 1986, transporte, salón comunal y aprobación del barrio.

Igualmente ha gestionado la consecución de servicios educativos:

* La Escuela Antonio Villavicencio de Villa Gladys jornada mañana y tarde en 1986, y el bachillerato nocturno en febrero de 1990.

* La Jornada de la tarde de la Escuela General Santander de Engativá, en febrero de 1990.

* Ahorita salen 25 millones de pesos para hacer la guardería infantil.

Dadas las condiciones y necesidades del Barrio, se han promovido procesos de movilización para conseguir recursos; se han hecho 2 paros: en 1992 y este año, en marzo. Esta situación es narrada por el Presidente de la Acción Comunal de la siguiente forma:

> *"... usted ve la carretera, como la tenemos de mala, Si a mí me tocó hacer un paro hace poquito, por cómo tenemos esa vía ...*
>
> *Pues nos fue bien. Si nos engañaron. Nosotros hemos hecho 2 paros ya sobre la vía Engativá. El otro fue en marzo de 1992 y fuimos tan de buenas que estaba el alcalde mayor Caicedo Ferrer y aportaron 480 millones para esta vía y esa plata toda se desapareció. Nos dieron un contentillo y no le hicieron nada a la vía. Nos hicieron un reparcheo bobo y se desapareció la plata.*
>
> *Nos tocó hacer otro paro la vez pasada con los señores de los colectivos, porque usted considere que usted tener 20 millones para meterlo aquí para que se le dañe en un mes, como le dije yo al secretario de obras públicas, no lo hace cualquiera. Tocó hacer el paro y fuimos tan de malas que ahorita mismo hace 15 días nos arreglaron la vía con un compromiso que nos reparchaban*

la vía y el 5 de abril salía la licitación pública para levantar toda la vía y echarle nuevo pavimento. Pero no salió nada de la licitación, estamos preocupados por eso, ... " (Relato # 7, Vecino)

El Presidente de la JAC comenta sobre las gestiones para promover el cambio enla seguridad del sector:

"Pero yo todavía estoy viendo a ver si de pronto instalan un CAI acá, para que quede todo mejor. Porque de aquí a Engativá hay como 2 kilómetros y de aquí a arriba hay como kilómetro y medio. Entonces necesitamos un CAI en el centro, usted sabe que hay una vía para el Garces Navas y otro colegio. necesitamos un CAI.

Yo no se que pasó con el señor Alcalde Mayor y el señor comandante de la Metropolitana que se comprometieron en un paro que iba a ser en toda la zona 10, se comprometieron a arreglar como 6 cais que habían y construír 4 más. Yo no sé que pasó con el de Villa Gladys. Claro que a veces la policía es la que más desorden pone. Pero ...

La Junta de Acción Comunal ha mantenido relaciones con las instituciones educativas del sector, permanentemente:

"Usted sabe que en Secretaría, ahorita mismo le estoy prestando un servicio; se están construyendo 2 salones. ... le dije a las profesores que vinieran dar clase aquí en la jornada de la mañana y de la tarde, con mucho gusto yo tenía 2 salones aquí para que no se quedaran afuera sin estudio y aquí están dando clases. Tiene pupitres y todo. En el segundo piso caben 40 niños." (Relato 4, Presidente JAC)

Por otra parte, los **ALUMNOS FUNDADORES** (relato 5), tienen también su mirada sobre el barrio en el que se encuentra ubicada la Institución Educativa. Recuerdan su participación como pobladores en sus primeros momentos de conformación:

"Inclusive yo tengo aquí una historia aquí en el barrio: Nosotros llevamos 20 años. Compramos el lote, y nosotros llegamos en, nosotros vivíamos en Normandía, y cuando eso pasabe un troli? Cómo es que se llama? Un Municipal. De esos buses largos....

Su compañero, la interpelaba en la historia

"Cuando yo vine ya no existía eso."

Y ella continuaba

"Y si la gente entraba a trabajar a las 7 y no cogía el bus de las seis así trabajara en Fontibón, le tocaba eso o si no, porque eso era cada hora... cada media hora... ... para el Garcés

Entonces su compañero recordaba viejos momentos:

"Usted recuerda cuando la invasión de Patio Bonito?"

Desencadenándose una conversación:

Sí.

En ese mes, en octubre, no recuerdo el año, llegué yo aquí a este barrio.

Sí. Y aquí también se inundaba y todo! Y hasta una vez ... Yo de todo eso me acuerdo

En un mes de octubre que por ahí a ver como el primero o dos de octubre y yo cumplía el 10 de octubre y me tocó ahí

Pero su casa no se alcanzó a ...

No. Ahí cerquita. El lote de enseguida no había construcción. Entonces hasta ahí llegó. Me decían: ...mire que se va a inundar y yo decía de ahí no pasa; y de ahí no pasa.

Menos mal. Una época que veníamos desde Normandía por la 26 con carretilla y pica y pala y organizados. De eso es una de las cosas.

Posteriormente, el alumno fundador comentó:

"Sí. Y ahora que hay más barrios, pues ha venido más gente a ubicarse porque han abierto más lotes por acá en la urbanización, entonces con más razón. Me han dicho que en año y medio dos años no va a haber cupo."

2.3 LA INSTITUCION CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL ANTONIO VILLAVICENCIO JORNADA NOCTURNA

La Experiencia **CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL ANTONIO VILLAVICENCIO** Jornada Nocturna se ubica en el contexto administrativo de los Colegios Oficiales Distritales. Estos, según se afirmaba en 1991.

> "... Encontraron diversos problemas para su funcionamiento: la organización de la Institución en plantas físicas de escuelas primarias que no disponían de instalaciones y oficinas adecuadas; los docentes carecían de preparación para la especificidad del nocturno; la misma desubicación de los estudiantes ... porque no estaban preparados para estudiar en una jornada de características muy diferentes al diurno...
>
> El 25 de octubre de 1986, respondiendo a peticiones de docentes-directivos y docentes, se inició oficialmente asumido por un Equipo Interinstitucional de la DIE-CEP y la UPN, un "proyecto de desarrollo profesoral" con 335 docentes-directivos y docentes del Bachillerato Nocturno. (Uno de los integrantes de este equipo por parte de la UPN era el Profesor José María Tetay, actual rector del Centro Educativo Distrital Antonio Villavicencio, Jornada Nocturna).
>
> Este proyecto posteriormente fue denominado "Reestructuración del Bachillerato Nocturno". (DIE-CEP, 1991)

En Santafé de Bogotá hay 47 colegios de Bachillerato nocturno; el Centro Educativo Distrital Antonio Villavicencio es uno de esos 47: Se encuentra adscrito a la Secretaría de Educación, División de Educación Media; su funcionamiento y desarrollo se enmarca así en la Estructura Oficial.

Dado que la experiencia educativa se enmarca en la estructura formal académica de Bachillerato Nocturno, adscrita a la Secretaría de Educación, el Colegio funciona en instalaciones de la Escuela Antonio Villavicencio, del Barrio Villa Gladys, creada en 1986, la cual presta el servicio de educación básica primaria en las jornadas de la mañana y de la tarde. Dispone de 12 salones.

La escuela Antonio Villavicencio del Barrio Villa Gladys en la cual funciona el Centro Educativo, fue creada en 1986, durante la administración de Hernando Durán Dussán, abriendo las jornadas de primaria y mañana y tarde. Progresivamente ha ampliado sus salones e infraestructura.

Por las características de su ubicación, y la distancia de los otros dos bachilleratos nocturnos (Fontibón y Las Ferias), logra una amplia cobertura a barrios aledaños como El Muelle, Las Mercedes, Villas de El Dorado, San Antonio, Los Laureles y Engativá.

En la actualidad el Colegio está constituido como Centro Educativo Distrital Antonio Villavicencio Jornada Nocturna, según acuerdo # 17 del 13 de octubre de 1992 del Consejo de Bogotá. Cuenta con aprobación hasta 11 grado de Educación Media. (Centro Educativo, 1993)

A la Institución asisten estudiantes desde los 12 años hasta mayores de 65. Es decir, una población heterogénea en edad;

> *"...la mayoría trabajan en diversos oficios; por ejemplo en Cafam, clínicas, albañilería, construcción, comercio, desempleados, amas de casa ..."* (Relato 3)

El orientador del Colegio manifestó su preocupación por que prácticamente el 95% de los estudiantes trabajadores y los no trabajadores, **no tienen ningún tipo de asistencia médica**, y es inquietud que queda a ver si en algo se puede colaborar.

El Colegio cuenta con 13 docentes y directivos docente y el respectivo personal de Servicios Generales y Administrativo.

En el Colegio hay una organización Administrativa en correspondencia a los lineamientos de la División Media de la Secretaría de Educación, la cual corresponde al nivel organizativo formal; igualmente ha generado su estructura organizativa interna, tanto formal como informal. En lo formal se destacan todos los procedimientos, canales y mecanismos de trabajo y comunicación en relación con lo académico, disciplinario (distribución de cargas académicas, grados, áreas, direcciones de curso, funciones de docente y de directivo docente, entre otras) y los mecanismos informales como el comité de onces.

En la actualidad existe una expectativa y percepción positiva de la Institución Educativa, la cual ha sido ganada y contruída desde estos años de trabajo.

En el Centro Educativo se ha buscado implementar alternativas pedagógicas renovadoras, entre ellas las siguientes:

* En 1992 se hizo un sondeo de necesidades educativas, con el fin de actualizar y ajustar la propuesta Pedagógica; esto no fue llevado a cabo dado el traslado de algunos docentes que participarían de la propuesta y la insuficiencia de recursos de apoyo.

* El actual rector de la Institución Educativa Pertenece a la Comisión Pedagógica del Distrito que busca que la educación responda a los intereses y necesidades sentidos de los contextos en los que se desarrolla. En ella ha participado en la elaboración del Proyecto sintetizado en la Propuesta poresentada por la Direc-ción de Investigación para la Educación DIE - CEP a Colciencias, en la que avanza en la "construcción de lineamientos conceptuales y metodológicos para el currículo de los colegios distritales nocturnos (47 actualmente en la ciudad) como un componente dinamizador hacia la transformación de la escuela secundaria. (DIE-CEP, 1991).

* El equipo de maestros ha manifestado su interés en renovar su práctica educativa beneficiándose personal y profesionalmente, y fundamentalmente proyectando nuevas alternativas pedagógicas en la Institución.

* Desde 1993 se inició el proceso acompañamiento a la formación docente, validando la estrategia de Formación "Proyecto Institucional"; en este proceso se encuentra comprometida actualmente la Institución, y el Proyecto de Sistematización se ve como una posibilidad de potenciar las intencionalidades del mismo. (Este proceso también será detallado en la reconstrucción de la experiencia).

* Desde septiembre de 1994 los maestros iniciaron el proceso de reformulación del Proyecto Institucional en la perspectiva de la construcción del Proyecto Educativo Institucional reglamentado mediante el decreto 1860.

3. RECONSTRUCCION DE LA EXPERIENCIA

3.1 PERDIODIZACION

En la experiencia educativa los actores identifican unos antecedentes y 4 momentos, los cuales se presentan a continuación:

3.1.1 ANTECEDENTES

Como aspectos previos al surgimiento del Centro Educativo fueron importantes el proceso de crecimiento urbano del Barrio Villa Glagys y de la zona; con ellos la mayor y más sentida demanda del servicio educativo, que se hizo explícita en diversos hechos:

El Presidente de la Junta de Acción Comunal (Relato 4) recuerda algunos hechos que para efectos de periodización se constituyen en antecedentes de la Institución Educativa, que:

> *" En ese momento, como en el año 90 ó 89, tomé las riendas de la JAC; este barrio no tenía escuela, el plantel educativo, era la General Santander de Engativá. Los **niños** no se saben cuidar y a veces que se prendían en los carros, frenaban y los mandaban lejos; hubo muchos niños **heridos**, entonces se bregó para que hubiera una escuela acá. Del **urbanizador**, que tuvo problemas (lo intervinieron como 3 meses) se tomó una casa que él tenía, que era en el primer sector; se llama la casa vieja. Allí una **directora Anita, con el padre** ... fueron a **Secretaría de Educación**, para que viendo todo el problema del niño muerto, que allí se hiciera clase, una escuela de primaria que funcionara.... Vino **Secretaría y aprobó** para primero y segundo hace 10 años, como en el 86. Entonces funcionó. Cuando ya se pudo que había terreno, se escogió el terreno para hacer la escuela Antonio Villavicencio, se hizo la escuelita que tenemos ahora, que salió con 6 salones no más. No hicieron bien la estructura. Ahí comenzó la escuela, que funcionaba allí, se la han hecho reformas, 2 salones más, ahorita para otros 2 que son 6, ya son 12.*
>
> *Eso fue cuando estaba el Doctor Duran como alcalde de Bogotá. Se hizo la escuelita que tenemos ahora.*

*... yo hablé con el **Secretario de Educación.** Figúrese que cuando eso esto ya tenía varios barrios. Y un un domingo por la mañana me llegaron los **señores de Engativá**, que no había sino jornada por la mañana y no tarde de primaria; entonces me visitaron un poco de **padres de familia** y me dijeron señor Medina ayúdenos. Es que venimos para que usted nos haga un favor y nos colabore, para que a usted que le ponen cuidado vaya en la Secretaría de Educación, a ver si nos abren la jornada de la tarde.*

*Y como había una **banda de jóvenes**, al **presidente de la junta pasada** se le iba la mano con ellos, porque él mismo traía la **policía**, y en el carro los llevaba y se ponía a lavarlos a la **Inspección** de policía de Engativá y yo no estaba de acuerdo con eso.... Pues yo me comprometí con ellos, me fue bien, cuando estuvo el **doctor Rocha en la secretaría de Educación, y Padre muy buena persona en Engativá que era el padre Julio***

*Pues francamente como dicen, de una sola pedrada maté dos pájaros. De una vez lo hice. Fui a la Secretaría de Educación. Tengo una **amiga, la rectora del Colegio Gran Colombia de Soacha**, y ella me ayudó, yo hablé con el padre Julio, no encontré a los de la JAC para que me ayudaran, porque eso fue tan imprevisto, un domingo por la mañana, y yo me comprometí que sí iba el lunes y veía hartos **padres de familia y hartos niños**, les colaboraba, porque yo no iba a quedar mal con el **Secretario de educación.***

*... me fuí para la parroquia y hablé con el **padre, quien me hizo una carta apoyándome**, fui pedí la cita, el mismo secretario de educación el mismo martes me aceptó a las 2 de la tarde me recibió, con unos padres de familia de Engativá, que no fueron sino 4. Y me dijo, si usted se compromete a **abrir las jornada de la escuela General Santander con la directora de Antonio Villavicencio**, con mucho gusto vaya ábrala. Y yo bajo el próximo miércoles a las 3 de la tarde, me espera a la entrada del barrio suyo y vamos y de una vez abrimos la escuela. En un sólo día. Es un record que yo batí en una semana. Esa semana se abrió la jornada de la tarde General Santander y esa misma noche se abrió el colegio Antonio Villavicencio, nocturno.*

El orientador, quien tiene una mayor trayectoria en el Colegio, reconoce el papel de liderazgo y apoyo de algunos integrantes de la Junta de Acción Comunal cuando afirma que

> *"... según me cuentan en la medida en que el barrio creciendo, con mayor población juvenil, con pocos centros educativos, menos en bachillerato; él Presidente de la Junta de Acción Comunal encontraba que se estaban formando muchachos que se pasaban en la calle y terminaban en formación de pequeñas pandillas; y se le ocurrió: aquí el derecho es darle educación a estos muchachos que se la pasan en la noche, que llegan de su trabajo o que no tuvieron la posibilidad de estudiar en otros colegios por cuestiones de recursos económicos o por otras razones, buscarles una institución en la noche, donde puedan estudiar y capacitarse, y una forma de evitar esas pandillas, frencuentes en estos barrios subnormales; o era un barrio subnormal, pues ya ahorita lo legalizaron...*
>
> *Ese señor con esa idea habló con el Secretario de educación, tuvo su apoyo; le mandó profesores; así fue, le mandaron profesores* ***pero no más y un rector; no había sino sólamente las aulas y no más;*** *esta zona administrativa no estaba."*

La información anterior es sintetizada por un docente del Colegio, que escribió el año pasado que la Jornada Nocturna del Colegio fue creada en 1990, por iniciativa del entonces presidente de la Junta de Acción Comunal del Barrio Villa Gladys, señor Bernardo Medina, quien al establecer que para la juventud trabajadora del sector era imposible estudiar y capacitarse por la localización periféfica del barrio y las dificultades de transporte después de las 10:00 PM, buscó el apoyo del Secretario de Educación, doctor Francisco Noguera Rocha.

El Doctor Noguera atendió el pedido de la comunidad autorizando de inmediato la creación del Colegio nocturno en las instalaciones de la Escuela Antonio Villavicencio. Se iniciaron matriculas para los grados 6, 7 y 8 de Educación Básica Nocturna en febrero de 1990. (Centro Educativo, Proyecto Institucional, 1993)

La alumna fundadora comenta sobre la forma como se enteró de la Institución Educativa:

> *"Me enteré de que iban a fundar el Colegio y me entusiasmó la idea...".*

3.1.2 PRIMER MOMENTO: *"DOLOROSO PERO NECESARIO"*

Los relatos de los actores entrevistados permiten asumir como el primer momento de la Institución Educativa, desde su creación hasta aquel en el cual ya estaba empezando a ganar un espacio y reconocimiento en el contexto local; es decir, estaba "empezando a funcionar". A continuación narramos desde la voz de algunos de sus protagonistas, este momento, durante el cual los testimoniantes reconocen el protagonismo del Presidente de la Junta de Acción Comunal, de jóvenes pandilleros y la ausencia de recursos locativos y materiales.

Los "Maestros Fundadores" recuerdan su llegada al Centro Educativo así:

> *"Cuento todo, incluyendo cómo llegué allá? Lo de la palanca? Estaba buscando un turno en la noche; ... había trabajado 12 años en primaria"* (Relato 1, Maestro Fundador)

Otro maestro cuenta que:

> *"Llego al Colegio en 1990 trasladado del Colegio ... de la Jornada de la Mañana"* (Relato # 2, maestro fundador)

El Presidente de la Junta de Acción Comunal narra sus recuerdos sobre esta etapa de la Institución, así:

> *"No me acuerdo el nombre del **primer rector**, uno gordito ... Entonces ya me nombraron rector, quien llegó y dijo vamos a abrir el nocturno. Vamos a organizar, inclusive me tocó de celador. Hubo problemas, tal vez con el rector, porque el secretario vino y el rector no vino; entonces fue cuando lo cambiaron por una rectora, porque imposible que llega el Secretario y están los profesores y no se hace presente el rector.*

También en relación con este primer momento de Organización del Colegio, el Orientador comenta sobre el papel activo realizado por integrantes del barrio:

> *"Inicialmente el mismo Presidente de la Junta, y algunos colaboradores, vicepresidente o secretario le ayudó a recopilar, con ayuda de los profesores que llegaron a*

principios de febrero, a recoger todos los papeles de los muchachos, certificado. Inicialmente se abrió 6 grado hasta 8; si no estoy mal".

Ellos .... un cajón de cartón, echaron ahí; eso era el archivo; se empezó a organizar el colegio, cada uno su carga académica; pero sólamente ellos y un rector encargado; cuando yo llegué lo cambiaron, y fue cuando llegó Gloria ....

Con ella ya empezó la organización. Y la permanente colaboración de los 2 señores de la Junta de Acción Comunal; ellos permanecian aquí hasta las 10 de la noche, vigilando,...

El grupo inicial, el primer grupo era interesantisimo; hubo unaintegración total e todos los profesores; quien desentonaba era Gloria, desafortunadamente"

Uno de los maestros fundadores recuerda que

..."Cuando inició el Colegio hicimos perifoneo para promocionar la jornada a unos y a otros, a organizar matriculas.

*El **equipo inicial** estuvo conformado por 1 coordinador (Aniceto Rubio), Clara Inés, 1 rector que fue cambiado luego por una rectora, Mario, Jaime, Pachito.*

Cuando se fue a hacer la inauguración del colegio Secretaria de Educación hizo una visita y se entregó el colegio a la comunidad.

Al año llegaron temporales: Fabio, Nelson, la secretaria."

".... Nosotros habiamos hecho un trabajo para la apro bación del Colegio, de carteleras; en todas las áreas.... era material didáctico..."

Así mismo recuerda el orientador (relato # 3), las caracteristicas iniciales de los grupos que llegaron al Colegio:

"...porque es que, a la hora de la verdad, quienes ingresaron aquí al colegio, muchos de los muchachos que ingresaron eran los pandilleros; porque según tengo entendido, el reunió a las pandillas y les dijo, voy a poner aquí un colegio, para que ustedes estudien, estén pensando cosas mejores para ustedes y para el barrio;

cumpliendo su palabra, así fue. La propuesta que les hizo a ellos, se sacó adelante. Quienes llegaron aquí en principio era gente que estuvo o estaba en pandillas juveniles; era un momento un poquito difícil para nosotros, para adaptar a la juventud a una disciplina académica, que no es fácil, motivarlos permanentemente para que no haya tanta deserción, y además recoger los muchachos que decidieron no ingresar al colegio, pero que siempre estaban a la expectativa de si funcionaba o no funcionaba. Porque siempre corría la bola de que el colegio se iba a cerrar, hasta el año antepasado; esque es solo pandillas; el año entrante no funcionará. Existía, se creaba la falsa expectativa por parte de la rectora: es que si ustedes no colaboran el colegio se va a cerrar, es que...

El Presidente de la la Junta de Acción Comunal, también en relación con los grupos iniciales de alumnos del colegio, comenta que

"...En los primeros años que se fundó el colegio el rector no sabía de elementos que había aquí y ellos recibieron a todo mundo que llegaba; y entre ellos iban vergajos de pandillas. Mejor dicho a no dejar estudiar. Y eso se había formado un problema, que tirándole piedra al colegio, a tratar mal a los profesores... hubo problemas al principio"

Se presentaron inconvenientes como la "lluvia de piedras"; las amenazas. El Coordinador de la Institución cuenta que:

"... hace 3 años nos pasó un caso particular, es que 2 muchachos del grado 7 se matricularon; 18 19 años, pero hubo una situación de conflicto interno aquí entre los muchachos, entonces de otro barrio, y se trató en crear un conflicto casi de pelea entre los muchachos de ese barrio que eran unos pandilleros de ese barrio, con los de acá, antiguos pandilleros; se trató de crear una situación difícil; creo que hubo una pelea, pero por fuera."

Y sobre esta situación de las pandillas, comenta el orientador del Colegio una de las alternativas pedagógicas que ensayaron inicialmente para "mantener la Institución Educativa":

"... Muchos de los estudiantes que estaban ese año, y de los que andaban por ahí rondando, nosotros hicimos una campaña con el sobre todo con el entonces coordinador Aniceto Rubio, como de reinsertarlos. Algunos muchachos que su intención era no dejar funcionar el colegio, sabotear la actividad del colegio; nosotros optamos por salir a la calle y hacernos amigos de ellos; charlar con ellos, oirles sus inquietudes, que a la hora de la verdad no eran muchas, sino hacer bandalismo y sabotear un ente nuevo en un sector, que para ellos era extraño y para ellos causa cierta apatía, rebelión contra esa nueva institución; en otros casos pues ... eran muchachos resentidos que querían sobresalir por algo negativo, y qué mejor que sabotear lo nuevo que hay en el barrio.

Nosotros optamos por salir y hacernos amigos, por lo menos de los líderes de los grupos, y tanto así que aquí los muchachos que estaban en esa situación y consideramos que eran líderes de ciertos grupitos juveniles y están estudiando aquí, sabemos cuáles son; y están y van bien, no son unas lumbreras de estudiantes, tienen sus difiucltades. Trabajan..."

También el orientador del Colegio, especifica la forma como se fueron desenvolviendo las relaciones interpersonales en el Colegio y creando un estilo de administración de lo académico en el que primaba el "rumor":

"La rectora era así con los estudiantes; a hacerles comentarios; ella tenía ese error de tratar de estimular a los estudiantes a asistir, pero bajo presiones negativas; no era bueno; ella generaba expectativa de cerrar. Que si estabamos bajo cierto número de estudiantes el Colegio se cierra; se regaba la bola en la comunidad de que el colegio se iba a cerrar el próximo año..."

Al respecto una "alumna fundadora" comenta en el relato 5 que *"...este colegio primero decían que era una recocha...*

Por otra parte, durante esta primera etapa de iniciación, la Institución experimentó un rechazo de las otras dos jornadas, el cual es descrito por un maestro fundador en los siguientes términos (Relato 1)

"... Había un rechazo de las jornadas, porque es que dicen que cuando llega un colegio nocturno, empieza la depredación; es acabar el colegio; y era normal. Es que

imagínate, que cuando fundamos el colegio nuestros tipos que iban por la noche iban a fumar, iban a meter marihuana; toda esa vaina aparecía en el colegio; a quemar los pupitres, y como no teníamos cómo manejar la situación, nosotros no podíamos ser policías y a la vez maestros, pues entonces el diurno empezó a rechazar eso; entonces primero que cartas, que el salón lo dañaron, que dañaron la cartelera, que no se qué, ... que avisaron a Secretaría de Educación, que las Carteleras las quemaban, ... todo eso. Entonces era muy difícil que la jornada de la tarde y la mañana aceptaran el Colegio. De pronto fué más duro para la jornada de la mañana, aceptar el colegio, que para la misma tarde.

Los problemas los recibe la jornada de la mañana; no la jornada de la tarde. La tarde entrega lo que le deja la mañana, la cual no aceptaba eso; era terrible; ellos tenían que llegar primero y revisar los tableros, porque las vulgaridades que aparecían eran tenaces! allá se hablaba... Mejor dicho: por la noche un alumno dejaba en el tablero la plebedad más grande, lo cual aparecía al otro día. Uno no concebía encontrar toallas higiénicas, preservativos, botellas de aguardiente, todo eso estaba en el colegio. Entonces lógicamente el grito en el cielo: cómo así que un niño de 8, 9 años, iba a encontrar eso en una mañana; dibujos grotescos!".

También, el maestro que escribió sobre la experiencia describe este primer momento de la experiencia educativa así:

"Para esta época el Colegio inició con personal que tenía una cantidad de problemas, entre los cuales figuran, la carencia de papeles, razón por la cual el estudiantado estaba en el colegio como asistente, por este motivo la asistencia a clase era regular, porque el estudiante no se sentía íntegramente del Colegio.

A este problema se le sumaba el de las pandillas, ya que muchos de nuestros estudiantes pertenecieron a pandillas juveniles de distintos barrios, que andaban amenazándose de muerte. No contábamos con la colaboración de los padres de familia, el único que estuvo al frente de los graves problemas que teníamos, era el Señor Medina, presidente de la Junta de Acción Comunal, quien hizo que se creara el colegio, por medio de sus influencias políticas.

El Colegio sólo contaba con la oficina donde actualmente funciona la dirección de primaria. Lo que actualmente existe fue hecho con la colaboración de la Junta de Acción Comunal en parte, con el aporte económico de los estudiantes, actividades realizadas conjuntamente con profesores y padres de familia, y estudiantes (rifas y bazares).

Debido al personal que teníamos, tuvimos que soportar daños a nuestros carros, amenazas por parte de algunos estudiantes y lluvias de piedra casi todas las noches".

En el taller de reconstrucción de la experiencia educativa, en el que participaron los docentes, directivos docentes, personal administrativo, alumnos, el Presidente de la Junta de Acción Comunal y el Presidente de la Asociación de Padres de Familia del Colegio, en un primer momento se conformaron grupos los cuales discutieron y graficaron sobre "qué ha sido para ustedes la experiencia"; este primer momento del taller fue denominado **Una mirada colectiva desprevenida**; en él, sobre esta etapa, algunos grupos comentaron:

"Al principio era una población difícil de manejar; sin embargo, hemos luchado; ... venía cualquier persona, una población muy heterogénea; el muchacho con arete"... (grupo 3, relatoría: Hernando Olarte)

Por su parte, otro grupo afirmaba sobre esta primera etapa:

"Cuando llegamos la comunidad estaba completamente desangrada; a medida que fuimos introduciendo un tipo de educación, ese desangramiento fue saliendo hasta que realmente logramos un primer objetivo que era buscar que la comunidad se interesara por el estudio....." (grupo 1, relatoría Fernando Salamanca)

En la página siguiente se presenta la ilustración elaborada por este grupo durante el taller de reconstrucción (junio de 1994).

Un tercer grupo que hizo referencia a la experiencia, co mentó:

> *"Encontramos una comunidad un poco heterogénea, con muchas barreras; no había integración ... una juventud con muchas inquietudes, muchos interrogantes, un tanto desubicada. Y cuando nace el Colegio aparece un punto, incipiente que se va desarrollando, tiene sus momentos positivos y negativos; sus avances...."* (grupo 4, relatoría Fabio Sánchez)

También en un segundo momento del taller de reconstrucción, los grupos, desarrollando una guía de trabajo a partir de la lectura de una síntesis de uno de los relatos, dieron un nombre a las etapas y las razones para llamarlas de tal forma: Al primer momento de la experiencia educativa lo denominaron así:

> *"CAOS, ACONDICIONAMIENTO Y ADAPTACION": Los estudiantes molestaban los carros; había muchas pandillas; eso fue en 1990".* (gurpo 2, relatoría Hugo Gamboa)

Otro grupo afirmó:

> *"INICIACION", porque hablaba de cómo se inició este colegio por la comunidad: parece que hasta hubo marchas del ladrilllo, que incluyeron a la comunidad y directivos; uno siente el esfuerzo mancomunado que se hace por sacar adelante el colegio y porque él empiece a funcionar* (grupo # 5, Relatoría Luis Hernando Varelo)

Un tercer grupo le dió a esta primera etapa el nombre de

> *"**DOLOROSA PERO NECESARIA**": Las jornadas diurnas rechazaban el proyecto nocturno al sentir que lo que se veía logrado se vendría al suelo, proyectando una imagen negativa del plantel".* (relatoría Hugo Gamboa)

El cuarto grupo describió así la primera etapa:

> *"La etapa fue la CRISIS que se detectaba en el sector, y en especial la población jóven, pues existían en el barrio muchas pandillas, sin ninguna orientación y sin posibilidades de estudiar; luego la presión que ejercen*

las mismas pandillas y jóvenes para que además se les arreglaran las canchas deportivas y les crearan el Colegio. La proposición que hicieron los voceros de la comunidad ante la Secretaría; fueron oídos y así se creó el Colegio. (Taller de reconstrucción segundo momento, relatoría Fabio Sánchez).

Y finalmente, el último grupo expresó:

"Nosotros hacíamos un símil con Cristo: nace, se pone grave y resucita: La Junta de Acción Comunal era parte integral de la formación del Colegio. Entonces vemos que fue fundamental en la creación...; se buscó inicialmente fue erradicar la violencia y las pandillas que existían en el barrio. Fue muy difícil la adaptación de los alumnos en un comienzo, hasta se llegó a pensar que el colegio no podría surgir; continuar". (Taller de reconstrucción, segundo momento, relatoría Fernando Salamanca).

3.1.3 SEGUNDO MOMENTO: *"HERIDA DE MUERTE"*

Para señalar el hecho que permite caracterizar este segundo momento de la experiencia educativa se reconoce la coincidencia de los actores en sus relatos, al comentar una serie de "problemas" entre la rectora y los profesores. En este momento juega un papel destacado la Secretaría de Educación, que intervino en la situación.

Al respecto el presidente de la Junta de Acción Comunal comentó:

*"Hubo problemas con la **rectora** porque era muy drástica, tal vez con los profesores, quería poner una ley de ella, ... y no llegaron a acuerdo entre profesores y ella. Y entonces se formaron 2 grupos de alumnos; unos a favor de la profesora y otros a favor de los profesores, era un problema machísimo para mí, ... me tocó pedir a Secretaría de Educación que mandaran personal, para que ellos le pusieran asunto, y oyeran a la comunidad a los alumnos, a los profesores, para que arreglaran ese problema, fue cuando a ella la trasladaron. No me acuerdo el nombre de ella, Gloria.*

Francamente ella trabajó, para que voy yo a hablar. Ella trabajó muchísimo, ella colaboró, pero tal vez el genio, la falta de tratamiento con los mismos profesores...".

El Orientador del Colegio al respecto describió los hechos, algunas razones que en su criterio originaron la situación y la forma de darle solución:

"...El año siguiente eso fue mejorando; se fue creando un conflicto entre rectoría y profesores por el manejo que la rectora le estaba dando a la institución; una persona, primero con algo de inexperiencia, porque ella no había sido rectora, y segundo, su forma de ser, su temperamento, su caracter, pues a veces un poco impulsivo y atrevido a ratos, torpe, se menoscababa un poquito la parte humana de los profesores, compañeros y donde se permanentemente se estaba desautorizando todo; entonces y hasta la misma dignidad, se generó conflicto que terminó en una situación crítica en el colegio, a principios del 92; aquí se trató de revolucionar el colegio; se crearon 2 bandos; unos que apoyaban a los profesores, y otros a los alumnos; eso aquí hubo discusiones y situaciones difíciles; gracias a la ... hasta situaciones de agresividad entre los muchachos que apoyaban. ... a raíz de esa situación vinieron unos supervisores, de Secretaría de educación, nos escucharon ... LOS LLAMARON? Sí a todos a declarar,

Se enteraron, porque primero los mismos profesores mandaron ellos (inicialmente no participé) una carta a Secretaría exponiendo la situación; y segundo, como Gloria se la pasaba allá en la Secretaría, pues ella comentaba alla la situación. A raíz de 2 carta que se mandaron vino la investigación".

Por su parte, otro maestro fundador (relato 1) recordó esta etapa en los siguientes términos:

"...desde ahí comenzaron los problemas. Entonces se vino una investigación de Secretaría de Educación, porque ella denunció a todos los docentes, por una u otra razón, por cualquier circunstancias; a mí por alcoholismo, por borracho, siendo que yo no tomo licor, a una profesora, por prostitución; a Clara de que se la pasaba con migo besándose con todas partes, dando espectáculo ... una serie de cosas. Entonces vino la investigación de Secretaría de Educación. Ella salió mal librada porque nada de lo que ella aseguraba nada era verdad, si la vida de los maestros corría peligro a raíz del problema que ella hizo; nosotros habíamos propuesto en reunión de profesores el año anterior, habíamos dicho que ciertos alumnos no se debían recibir

al colegio porque eran supremamente peligrosos; ya habíamos logrado coger un poco de gente de esa, los habíamos introducido al colegio bien, pero había un grupo sabíamos que venían a armar problema, entonces ella les comentó a esos muchachos lo que habíamos dicho, les mostró el acta de profesores, firmada por nosotros, en la que decíamos que eran no se qué... entonces el problema de esos alumnos, 5 o 6 tipos amenazándonos, que nos iban a matar, que ésto y lo otro, y fuera de eso ella se fue a buscar a la comunidad. Yo me acuerdo que nosotros habíamos hecho un trabajo para la aprobación del colegio, de carteleras; todas las áreas habían hecho carteleras; material didáctico, pues esta señora un fin de semana, con los alumnos éstos, en todas las carteleras escribieron fuera profesores no se qué..., fuera los que no trabajan; se tiraron todo el material, y ella les había permitido entrar al colegio a hacer eso. O sea que lo hicieron con ella. Ella se fue casa por casa, visitó los padres de familia diciéndoles que los profesores eran una porquería, que no trabajaban, que no iban al Colegio... Bueno todo lo peor de un docente; denigrar de Clara tremendamente, a mí ya de borracho y de que no iba al Colegio y no pasaba de ahí; pero eso sí era serio.

Vinieron de Secretaría de educación los supervisores, ... después de todo eso la única solución, dijeron: el problema ya es netamente personal entre la Rectora y los profesores; se dió orden de traslado para todos: todos nos teníamos que ir del Colegio. Entonces Clara, Mario y Jaime se fueron para Secretaría de Educación a firmar; pues nosotros dijimos no!; pues nosotros nos vamos cuando busquemos un buen colegio; que nos convenga; A Gloria la trasladaron; fue la primera que dejó el colegio. Ella es rectora de un colegio por allá en el sur por la noche. Nos trasladaron a todos y nosotros con Hernando y Hugo dijimos esperémos a ver que pasa.

El jefe de media me dijo le tengo un Colegio,... yo bueno listo!, yo miro; después me ofrecieron una coordinación nocturna; dije voy y la miro; si me conviene a mí me voy. Además, la idea no eran que nos iban a castigar; a Gloria Sí, porque la mandaron al sur. A nosotros nos dijeron qué sitio les sirve; entonces nosotros dijimos es que a nosotros el Villa Gladys nos sirve porque nos queda cerca de la casa; nos quedamos ahí.

Pasó la investigación, pasó todo eso; el jefe de media dijo nos dijo: bueno: ustedes se quedan o se van? No, yo me quedo, porque ya se fue Gloria, dijo bueno listo!"...

El maestro que escribió el relato (Relato 2) comentó sobre esta etapa así:

"...Para 1992 hubo enfrentamientos de tipo laboral entre algunos compañeros y la señora rectora, conflicto en donde hubo la necesidad de que interviniera la Secretaría de Educación, nombrando una comisión de supervisores, lo mismo que la ADE, para tratar de darle solución; a raíz de este conflicto, muchos compañeros fueron trasladados a otras instituciones, y otros fuimos citados a juzgados a declarar sobre el problema.

También a raíz de este problema la comunidad educativa y algunos padres de familia, se dividieron en dos bandos: los que apoyaban a la rectora que en su mayoría eran integrantes de las pandillas, y los que apoyaban a los maestros, que eran la mayoría de estu diantes, que querían sacar el Colegio adelante.

Los estudiantes que apoyaban a la rectora, orientados por ella misma, elaboraron carteles y los pegaron por dentro y fuera del Colegio, carteles en donde se mos traba que no querían maestros mediocres, por el sólo hecho de no ser licenciados. Esto generó un descontento entre profesores y alumnos en contra de la rectora, que agudizó más el problema.

Al respecto un maestro fundador (relato 1) comenta que en el material didáctico que habían hecho

"... esta profesora en un fin de semana, conlos alumnos éstos, en todas las carteleras escribieron fuera profe- sores no se qué... fuera los que no trabajan. Se tiraron todo el material, y ella les había permitido entrar al Colegio a hacer eso. O sea que lo hicieron con ella. Ella se fue casa por casa, visitó los padres de familia diciéndoles que losprofesores eran una porquería, que no trabajaban, que no iban al colegio. Bueno, todo lo peor de un docente... "

Y continúa en su narración el relato 2...

"Con todo lo sucedido había que darle solución al problema, porque de lo contrario se corría con el riesgo de que nos cerraran el colegio, generando nuevos problemas de tipo personal y social.

Con tal fin fue trasladada la señora rectora y algunos compañeros, siendo la rectoría reemplazada por José María, actual rector."

Por su parte, dos de los alumnos fundadores prefirieron en su relato, darle menos importancia a esta situación, sin especificarla; sin embargo se refirieron muy superficialmente a ella, cuando comentaron en el relato 5 que:

... Aquí incluso una vez tuvimos que ir allá a Secretaría de Educación por un problema, y no nos atendía directamente el pluma blanca, como decimos nosotros, el cacique, sino un asesor....: Finalmente sí nos atendieron; fuimos como 20. Y no había tantos alumnos como ahora.

Por su parte los **ESTUDIANTES FUNDADORES** de la experiencia educativa manifiestan que:

"... el Colegio ha surgido así ... , muchas cosas fue con ayuda y aportes de los alumnos, de los padres de familia, e incluso me acuerdo que la rectora anterior nos puso a que salieramos de casa en casa a solicitar,.... se acuerda? ... y conseguimos alguna. Se dirigió a algunas de las compañías que están por aquí que en ese tiempo eran poquitas, de muebles y prefabricados, y aportaron."

Ellos enfatizan en quiénes ayudaron o aportaron en la experiencia, "qué les pusieron a hacer" y qué lograron.

En el primer momento del taller de reconstrucción (una mirada colectiva desprevenida) no se evidenció esta etapa, por cuanto los grupos hicieron referencia a la primer momento del desarrollo de la experiencia y al último (como una balance, en el que ubicaban sus dos extremos). En el segundo momento del taller, los grupos denominaron la segunda etapa, a partir de la lectura de síntesis de sus relatos, así:

"EL COLEGIO ANTENA DE LA CRISIS DE LA MISMA COMUNIDAD": La institución aflora elementos críticos que invitan a introducir cambios significativos para su buen funcionamiento"

"CRISIS", cuando hubo problemas con una rectora, hubo traslados de distintos maestros"

"PROMESAS", porque hablan de un problema, entonces se dirigen a la Secreatría de Educación, pero no les prestan atención porque no los atiende el secretaroi, sino simplemente un asesor y eso está enmarcado dentro de toda la problemática del distrito"

"CRISIS ADMINISTRATIVA" que hubo en el Colegio."

"HERIDA DE MUERTE": se presentan problemas entre la directiva del colegio y los docentes, lo cual generó un clima tenso, donde los únicos afectados fueron los estudiantes, quienes salieron perdiendo en muchos casos".

3.1.4 TERCER MOMENTO: RENACIMIENTO Y ESTABILIZACION

El hecho con el cual se caracteriza el inicio de esta etapa es la llegada del actual rector (José Maria Tetay) del Colegio en abril de 1992.

Después de la situación problemática que se venia viviendo en la Institución Educativa, este hecho se constituyó en una opción de esperanza y transformación del trabajo educativo que se realizaba.

El Orientador del Colegio caracteriza esta etapa asi:

"Posteriormennte a raiz del conflicto hubo cambios; el coordinador académico tenia experiencia de 7 años como coordinador en nocturno; era mucho lo que podia aportar. Pero de todas manera ha sido positivo los cambios. Los compañeros que salieron eran muy especiales, la profesora clara; jóvenes, que se acomodaron fácilmente a la nueva situación; y talvez 2 (clara) si habian que tenian experiencia en educación nocturna y EDA, eso ... les permitia aportar más, de ahi que se logró subsanar, aportar a una situación; ellos fueron ubicados en otros sectores."

Los alumnos fundadores (relato 5), a la vez se refieren al momento actual de la institución afirmando que

"Más tarde, habian prometido ... darnos instrucciones sobre ... albañileria y eso. No sé qué habrá pasado....

"....Pero ahora, entre más días la disciplina es más castigada, más. ... Ha mejorado. Y castigos más fuertes para la gente; a las 6 y media no lo dejan entrar a uno que si ya ..... entonces fallas... todo eso...."

A la vez, los alumnos enfatizan en la importancia del Colegio, en cuanto va creciendo la demanda de por la educación:

Si. Y ahora que hay más barrios, pues ha venido más gente a ubicarse porque han abierto más lotes por acá en la urbanización, entonces con más razón. Me han dicho que en año y medio dos años no va a haber cupo."

Por su parte, el Presidente de la Junta de Acción Comunal (relato 4) expresa su reconocimiento al cambio que ha habido en la Institución y a sus docentes; comenta que:

"Los problemas se solucionaron; ahorita es un colegio muy bien formado; yo quisira que fuera mejor por parte de la misma comunidad.

Que le pusieramos un granito de arena más al colegio. Mas colaboración al profesorado. Me preocupa lo que pasa. El barrial. Ellos tienen que venir. Y son tan buenos que vienen a trabajar. A ellos les pagan y ellos sufren. Usted sabe qué es venir un profesor, salir 10 11 de la noche, donde usted ve la carretera, como la tenemos de mala. Si a mí me tocó hacer un paro hace poquito, por cómo tenemos esa vía.

De todas formas llegó el rector que hay actualmente y le puso remedio y ha funcionado muy bien el colegio... El año pasado ya salieron los primeros 28 graduados del colegio.

En cuanto a las bandas, se acabaron: los duendes, banda grande organizada, acabaron todo; uno no podía venir porque le mostraban cuchillo. Ellos desaparecieron. Todos ellos se fueron a trabajar. Otros ya estudiaron, se graduaron de bachilleres y quedó todo nor mal."

En acuerdo con el reconocimiento al cambio de la Institución, uno de los profesores fundadores (relato 1) afirmó en la entrevista que:

*"**Llegó José María, y el cambio, de lo que era a lo que es, un cambio 100%.** La misma comunidad se ha dado cuenta el cambio. Antiguamente nosotros no seleccionabamos el personal; ahora sí podemos tener un criterio para seleccionar, primero porque conocemos a la gente; conocemos a la comunidad; antes recibíamos todo lo que venía sin conocimiento de causa, aunque la idea de nosotros no es rechazar la gente: es tratar de ... y hoy el colegio funciona; tienen sus fallas; yo hablaba de problemas de comunicación, pero funciona. Y la gente trabaja, los alumnos se interesan por el estudio, tenemos gente muy responsable en su trabajo, muy responsable en su estudio, y de los que tenemos fundadores del Colegio, son personas .... gente increíble, ahorita muy apegados a nosotros; en 10 y 11. O sea la primera promoción que va a salir desde 6 está ahorita en 11; son gente que llegó..."*

El maestro fundador que escribió (relato 2) afirma que:

"Con la llegada de José, los ánimos se encaminaron hacia otros rumbos. Se dejaba ver que el colegio tomaría otros horizontes, siempre convencidos que sería en beneficio de todos, fue así como se comienza a organizar y corregir todo cuanto había.

Comenzamos a seleccionar el personal que quería estudiar en este colegio, se habló con los estudiantes para poner en práctica sugerencias de los mismos, encaminadas al mejoramiento del colegio.

Hay que resaltar la labor hecha por José María, quien ha puesto toda su experiencia para que la instrucción mejore.

Para finalizar, como profesor fundador de esta institución, reconozco que ésta ha dado un giro de por lo menos 180 grados, lo que tiene que ver con organización, tanto a nivel administrativa, académica y disciplinaria."

Esta etapa fue descrita, en el taller de reconstrucción, en el momento de "mirada colectiva desprevenida", como:

" ... la situación se fue puliendo por las normas establecidas por el colegio y lo que en un principio era un ideal ya lo estamos convirtiendo en realidad"

".... ahoritica ya estamos tratando de que la comunidad sea parte integral y sea el soporte fundamental del Colegio".

"... a medida que el proceso se va desarrollando va tomando, no solamente forma organizativa, sino forma humana...."

"... con el transcurrir del tiempo el Colegio se va consolidando, va cogiendo forma, sigue creciendo y en este momento consideramos ue ya tiene una forma y organización mejor, con perspectivas de seguir adelante y de desarrollar el elemento humano, mejorarlo y de integrarlo a la comunidad y educarlo."

Posteriormente, en el segundo momento del taller, los maestros dieron a la etapa los siguientes nombres:

"ESTABILIZACION", con la llegada de José María, el Rector."

"NORMALIDAD", que existe actualmente".

"RENACIMIENTO"; cambio de rector que genero mayor integracion, un clima más agradable, generando así una estabilidad estudiantil.

3.1.5 CUARTO MOMENTO: FORMACION DOCENTE Y CONSTRUCCION DEL PROYECTO INSTITUCIONAL

Desde finales de 1992, los maestros iniciaron un proceso de reflexión y búsqueda de alternativas para el mejoramiento de la educación que ofrece el Colegio, en la perspectiva de responder a las necesidades de formación de los alumnos.

En esta etapa se da la vinculación de la Universidad Pedagógica Nacional a la Institución Educativa, mediante el acompañamiento a la formación docente de los educadores del Colegio y al inicio del Proyecto Institucional.

En este aparte se describe la experiencia de acompañamiento e interlocución al Proceso de Formación de Educadores de Adultos del Centro Educativo Distrital Nocturno Antonio Villavicencio JN, de Engativá, desarrollada a partir de 1993, desde la Universidad Pedagógica Nacional.

"A comienzos de 1993, se establecieron los contactos necesarios con la UPN, para estudiar la viabilidad de desarrollar un proceso de formación docente que respondiera a inquietudes de los maestros. Se espera, dice el rector, con la vinculación de la pedagógica, "*se cualifique la actividad investigativa y la práctica*" (31)

Los maestros informaron como antecedentes de este trabajo, que

"... *El semestre pasado se hizo una encuesta para los estudiantes, en la que se preguntaba, además de las materias normales, qué otras les interesa? Los resultados de ella fueron: artes, electricidad, derecho de familia, contabilidad....* (Registro, sesión 4 marzo/93)

Al respecto comentó el Coordinador del Colegio

"*Fue un anteproyecto, y a raíz del cambio de profesores hubo necesidades de cambiarlo, pues llegaron 4 maestros nuevos* (Fabio Sánchez en: Taller de reconstrucción)

A partir de la relación interinstitucional con la UPN, en marzo de 1993 se precisaron los intereses y expectativas que sustentaron el **compromiso de los docentes del Centro Educativo con un proceso de formación docente** en relación con los siguientes temas (Camelo Aracely y Cifuentes Rosa María, 1993).

TEMAS	INTERESES Y EXPECTATIVAS
1. El Proyecto Pedagógico como estrategia para la formación docente	Qué es Cómo se implementa, cómo se administra Cómo y quién lo aprueba Alternativas para lograr reconocimiento y aprobación por la Secretaría de Educación del Distrito. Alternativas para lograr apoyo y financiación por otras instituciones. Experiencias particulares en la puesta en marcha de proyectos comunitarios.
2. Educación de adultos	Quiénes son nuestros adultos. Cuál es su entorno. Cómo se enseña a un adulto. Qué materiales son válidos en educación de adultos. Qué aporte metodológico y de recursos ofrece la UPN para cualificar la EDA?

3. Participación de los alumnos en un Proyecto Pedagógico	Cómo se involucra a los alumnos en un Proyecto Pedagógico? Qué metodología es válida para fortalecer la autonomía y responsabilidad del alumno en ausencia del profesor? Cómo evitar que el tiempo que el maestro requiere para la autoformación se convierta en "pérdida de tiempo para los alumnos"?
4. Actitud y compromiso del MAESTRO	Qué necesitamos aprender y clarificar sobre investigación y sobre proyectos para tener participación activa y eficiente en un proyecto institucional? Qué actitudes frente a la práctica pedagógica necesitamos cambiar? Cuál es el nivel de compromiso individual y colectivo para participar en una experiencia de proyecto pedagógico institucional?
5. Papel de la UPN en un proceso de autoformación docente	Se espera capacitación, asesoría, recursos, bibliografía, materiales para implementar un proyecto pedagógico.

El vínculo UPN - Centro Educativo Distrital Antonio Villavicencio se concretó a partir de la discusión del Proyecto Institucional UPN "Formación de Educadores de Adultos", el cual propone como objetivo general (UPN, 1993)

> "Diseñar, implementar y validar propuestas pedagógicas alternativas para la formación de educadores de adultos, a partir del trabajo de acompañamiento a procesos de formación mediante Proyectos Interinstitucionales".

El mismo documento del proyecto sustenta que

> "Los maestros aprenden de sus prácticas educativas en el proceso de cambiarlas, mediante la observación sistemática de problemas y efectos de los cambios introducidos en la reflexión". (UPN, 1993, Proyecto Institucional Formación de Educadores de Adultos).

La relación interinstitucional se explicitó en el acuerdo para "apoyar a los maestros del Centro Educativo Distrital Antonio Villavicencio" en la formulación, seguimiento y evaluación de su Proyecto Institucional "Desarrollo de Habilidades Comunicativas para la Formación Ciudadana". (Camelo y Cifuentes, 199, p. 8).

En el primer semestre de 1993 se conformó el equipo de interlocutores de la UPN integrado por 2 profesionales en Educación y Trabajo Social y 2 estudiantes de séptimo semestre de Psicopedagogía y se acordó una programación de sesiones de trabajo educativo con una frecuencia mensual o

de cada tres semanas. La intensidad horaria de cada sesión se acordaba previamente, procurando el mayor tiempo posible, para alcanzar los objetivos propuestos. A partir del segundo semestre de 1993 las interlocutoras del equipo fueron nuevamente las dos profesionales.

Durante 1993 se desarrollaron 10 sesiones de trabajo educativo; en 1994 se realizaron 13 sesiones con todos los maestros y directivos; además se realizaron 5 reuniones particulares con integrantes del equipo administrativo, con maestros del área de sociales y 1 con maestros del área de idiomas, y un taller de formación de líderes con los miembros del Comité Estudiantil.

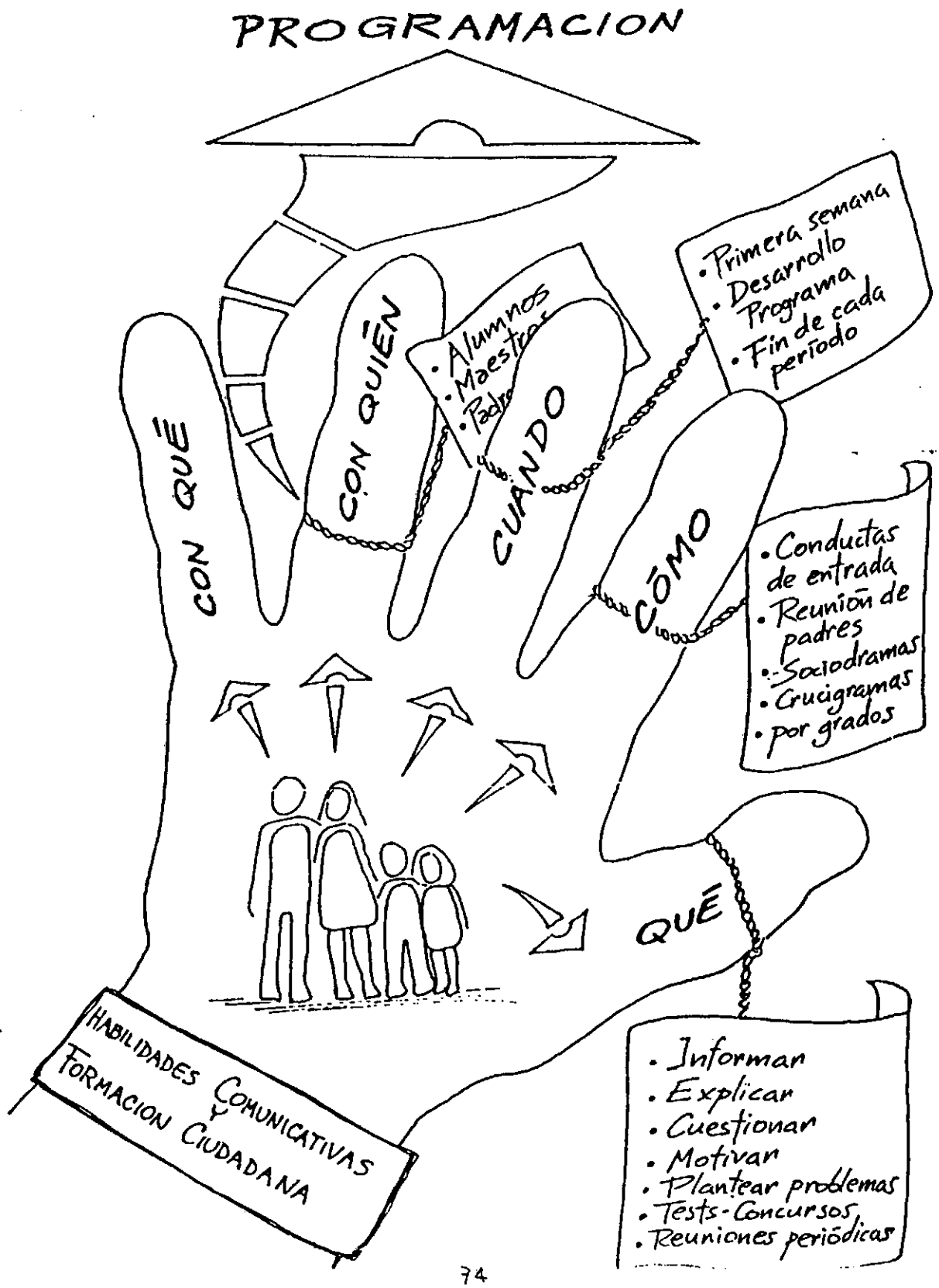
Cabe destacar que durante el último año se ha procurado la participación de estudiantes del Centro Educativo en las sesiones educativas de los maestros.

El proceso de formación docente fue tomando forma en torno a la formulación de un Proyecto Institucional que respondiera a necesidades de la educación nocturna.

En las sesiones en que se discutió sobre el proyecto, los maestros afirmaron que éste surgió de la necesidad de *"conocer el entorno del alumno", confrontar lo que nosotros hacemos con lo que los alumnos necesitan*; los maestros planteaban entonces que *"el proyecto debe salir de nosotros hacia la formación de los alumnos"*. El proceso de formación y construcción del Proyecto se ha desarrollado en etapas, así:

AÑO	ETAPA	# DE SESIONES
1993	1. Conocimiento interinstitucional	2
	2. Diagnóstico de necesidades	2
	3. Formulación del Proyecto Institucional	2
	4. Implementación y ejecución del Proyecto Ins.	4
1994	5. Programación de estrategias pedagógicas para el Proyecto Institucional	7
	6. Fundamentación de las Estrategias Pedagógicas	3
	7. Seguimiento, evaluación y ajuste de perspecti	7
	8. Sistematización, evaluación y proyecciones	2
	9. Nuevos retos: ley general de educación PEI	6

Uno de los educadores de adultos de la Institución Educativa graficaba la programación del Proyecto Institucional de la siguiente forma:



De otra parte, en 1994, se coordinaron, programaron y desarrollaron las actividades relacionadas con la realización del Proyecto de sistematización de Experiencias Significativas en Educación Popular de Adultos, para lo cual se llevaron a cabo los siguientes encuentros:

Febrero 12	Información y discusión sobre el Proyecto
Junio 17	Taller de socialización de la reconstrución
Octubre 5	Taller de interpretación (equipo UPN)
Noviembre 28	Taller de socialización de la interpretación

El maestro fundador que escribió sobre la experiencia (relato # 2) hace referencia a esta etapa así:

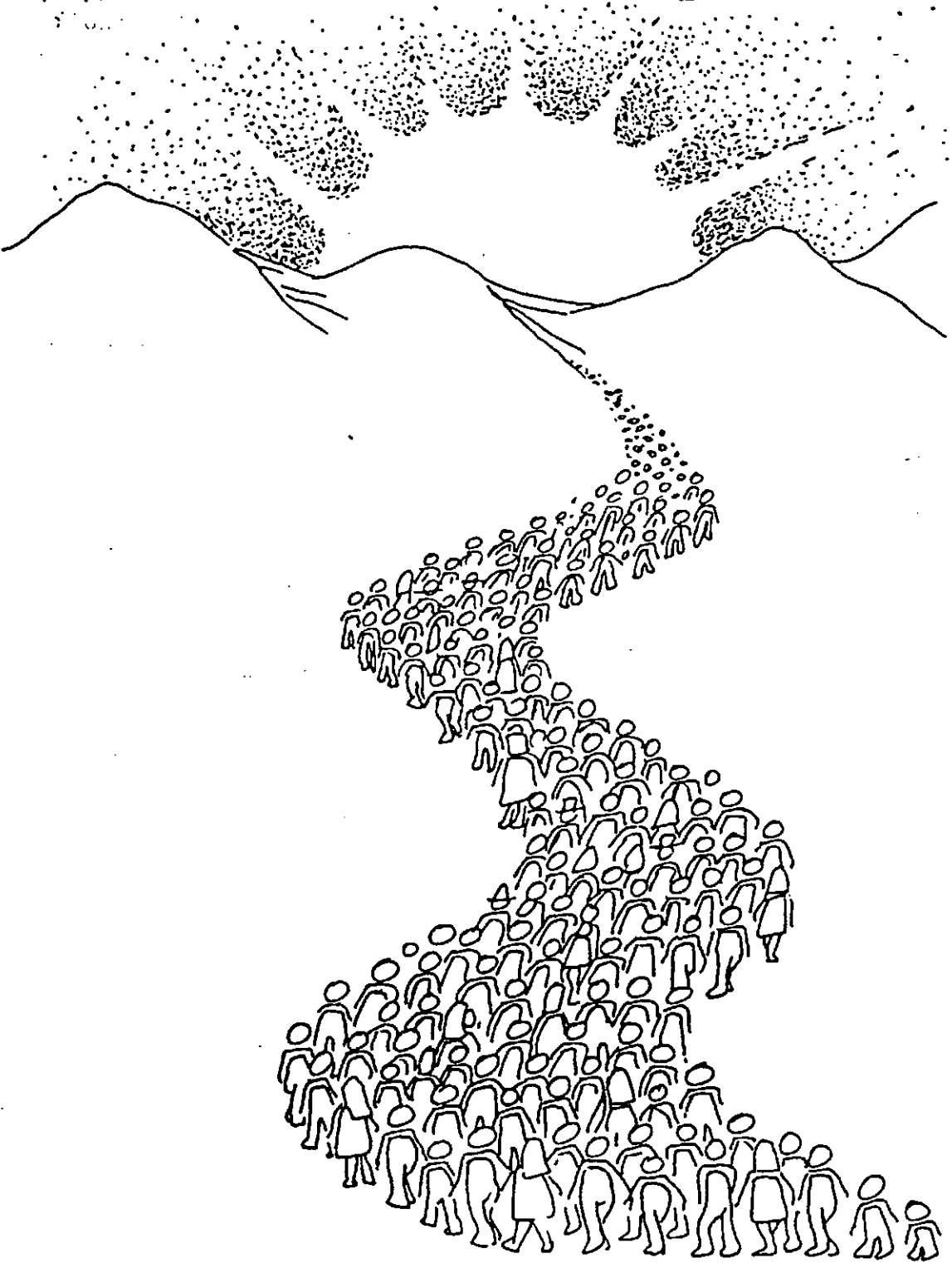
> *"Con el proyecto que gentilmente nos ha sido orientado por las profesoras Rosa María y Aracely, aspiramos a que nuestra institución se conviera en un ejemplo para muchas otras instituciones a nivel distrital y nacional. "*

Algunos maestros no fundadores, y otros participantes como padres de familia y líderes comunitarios hicieron referencia, durante el taller de reconstrucción, a esta etapa así:

> *Nos vinculamos a la institución cuando ya estaba configuarada; encontramos en ella una nueva visión pedagógica; como un horizonte de esperanza; nos hemos dado cuenta que a medida que se va desarrollando, al comienzo no tenia forma, las personas vinculadas a la institución eran grupos muy reducidos, pero a medida que el proceso se va desarrollando, como que va tomando, no solamente forma organizativa sino forma humana.*
>
> *Los diferentes miembros de la comunidad, tanto del colegio como fuera de él, van agrandando esa luz; ese río que va a desarrollar el proyecto Institucional. (Grupo 3, taller de reconstrucción)*

En la página siguiente se presenta la ilustración respectiva al texto, en la cual los participantes en el taller de socialización de la reconstrucción expresaban la forma como ellos veían la experiencia educativa.

Nueva Visión Pedagógica



También en la primera parte del taller de socialización de la reconstrucción (Una mirada colectiva desprevenida) al reflexionar sobre ¿Qué sabe usted de la Calidad? los grupos conformados por docentes, estudiantes, administrativos y representantes de la comunidad opinaron:

> *"Aquí están las personas que dan sentido a nuestro trabajo. Con el proyecto se tienen nuevas miras, se deja la rutina"* (Grupo 4, taller de reconstrucción)

Los maestros se refieren a lo que fueron encontrando al "subirse al bus" en un proceso de formación, en los siguientes términos:

> *"Actualmente seguimos un mismo carril que es el Proyecto y es lo que nos tiene que unir".* (Grupo 3, técnica el Bus)

> *"Necesitamos llegar a un peaje para revisar lo que se ha hecho; unificar el trabajo, mirar qué resultados se han obtenido y concretar, cómo podemos llegar al terminal, que es la meta del proyecto; es decir, cuando se cumplan los objetivos del mismo"* (Grupo 1, técnica el Bus)

También algunos maestros hicieron referencia a las razones por las cuales llegaron a este proyecto:

> *"Era más prioritario respecto a los alumnos. Por eso se llegó a este proyecto específico; no tanto si teníamos profesores para contabilidad, para electricidad, para mecánica, sino que había una necesidad mucho más grande, que era ver que el alumno no tenía esa capacidad o no se le había ayudado a desarrollar esa aptitud por saber hablar, escuchar y entender. Y vimos que podíamos tener un conjunto y lograr el objetivo"* (Fernando Salamanca, Taller de reconstrucción)

Las temáticas desarrolladas en el proceso de formación se han definido conjuntamente con el equipo directivo y con los docentes, conforme al seguimiento de etapas y de avances del Proyecto Institucional, bien en su formulación o en su ejecución.

Se propuso una fundamentación triangular para la realización de los temas, en la perspectiva de aportar al proceso de formación docente en cuanto a:

* Conceptualización sobre las áreas temáticas que durante el proceso se vió la necesidad de fundamentar

* Proceso metodológico y estrategias para desarrollar

* Coordinación y consolidación grupal organizativa de los maestros

Las áreas temáticas que se han trabajado en el Proceso de formación han sido: Proyecto, Habilidades Comunicativas, Formación Ciudadana, Estrategias Pedagógicas y sistematización.

> *"Este año todo es en el aula y van surgiendo los temas desde cada asignatura. El año pasado todo fue más facil, las reuniones fueron mensuales, más cronometradas. Este año fue como mucho más sujeto a la dinamica misma de lo que pasa en el Colegio."* (Taller de interpretación profesores UPN, octubre/94)

Mientras en el primer año el énfasis temático, metodológico y de apoyo grupal se orientó a la construcción del Proyecto Institucional, en el segundo año la prioridad ha sido asumir el proyecto desde su puesta en marcha en la vida académica e institucional. Han surgido múltiples inquietudes e interrogantes:

> "José María propuso elaborar una programación parcial, por tiempos, conforme a las necesidades. Es necesario ponerse de acuerdo para la visualización e integración de las temáticas". (Registro sesión enero 25/94)

A finales de 1993 el Proyecto Formación de Educadores de Adultos de la UPN finalizó, lo cual suponía la terminación del trabajo de apoyo al Proyecto Institucional del Centro Educativo.

Se exploraron diferentes alternativas para dar continuidad al trabajo de apoyo al proyecto de la Experiencia Educativa, acordando desarrollar en ella el Proyecto de Sistematización de Experiencias Significativas.

3.2 ALGUNAS MIRADAS

3.2.1 LOS ACTORES DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

En la experiencia educativa se identificaron desde los relatos como actores: los profesores, los estudiantes, los exalumnos, algunos líderes comunitarios, padres de familia e Instituciones de apoyo.

A continuación se hace una breve caracterización de los diferentes actores, según las voces de los relatantes.

3.2.1.1 Los maestros

El grupo de maestros no es homogéneo en la Institución Educativa; dentro de ellos se identificaron las siguientes categorías:

* **Maestros fundadores o iniciadores** quienes "llegaron" a la experiencia cuando la Secretaría de Educación dió su aprobación en 1990, para la iniciación de la institución educativa; se conformó un grupo de 2 a 5 maestros que iniciaron el proceso de divulgación de la idea del Centro Educativo Nocturno en el barrio y en la vecindad; de consecución de recursos necesarios, de organización de un archivo mínimo y de empezar a desarrollar su "labor educativa"; ellos a la vez se vieron "enfrentados" a la "resistencia" que opusieron algunos personajes del barrio. De este grupo en la actualidad en el colegio hay 3 educadores, quienes formaron parte del primer grupo de trabajo.

Un **MAESTRO FUNDADOR** comentaba en relación con este grupo, que

> *"El equipo inicial estuvo conformado por un coordinador (Aniceto Rubio), Clara Inés, 1 rector que fue cambiado luego por una rectora, Mario, Jaime y Pachito. Al año llegaron los Temporales: Fabio, Nelson y la Secretaria".* (Relato 1)

* También finalizando este mismo año, llegaron 3 **maestros "temporales"**; los maestros diferencian en sus relatos los actores que llegaron desde el pricipio a la experiencia de quienes llegaron durante el transcurso del mismo año.

"También los "maestros temporales" . (Relato 1)

* **Maestros que ingresaron más recientemente:** Durante 1992 y aún en 1993 ingresaron al Colegio nuevos maestros, quienes se vincularon específicamente al trabajo de Formación que acompaña la Universidad desde el año pasado.

* **Los ausentes:** En esta categoría el actor que más fue nombrado fue la anterior rectora del Colegio, quien tuvo un papel protagónico en el segundo momento de la experiencia. También se encuentran aquellos maestros que conformaron parte del equipo inicial y ya no están. Sobre ellos comentó el orientador:

  "La mayoría de los profesores, los que estuvieron inicialmente fueron un grupo muy interesante."

  El grupo inicial, el primer grupo, en el 90, 91, era interesantísimo; hubo una integración total de todos los profesores. Quien desentonaba era Gloria...."

* También los tres **rectores** rectores que han pasado por la Institución fueron mencionados en los relatos: el primer rector por el Presidente de la Junta de Acción Comunal y por el Orientador. La rectora por todos los maestros, quienes le reconocen un indudable protagonismo en la experiencia educativa, durante su segundo momento "Herida de muerte"; y el actual rector, por el cambio que le dió a la Institución.

Don Bernardo Medina comentó

"No me acuerdo el nombre del rector, que era uno gordito: entonces ya me nombraron rector, quien llegó y dijo: vamos a abrir el nocturno; pues francamente vamos a organizar; inclusive me tocó de celador..."

El orientador del Colegio referencia su llegada al colegio y el cambio de un actor: El rector por la rectora:

"Cuando yo llegué cambiaron, y fue cuando llegó Gloria: con ella empezó la organización"

Así en la tercera etapa un maestro reconoce el protagonismo del nuevo rector y el agradable clima de las relaciones, no solo al interior del Colegio, sino sentido también por sus exalumnos:

"Llegó José María y el cambio fue del 100%; la misma comunidad se ha dado cuenta.... Antes recibíamos lo que venía." (Relato 2)

3.2.1.2 Los estudiantes

También se reconocen los estudiantes como actores fundamentales de la experiencia educativa; los maestros hacen un especial reconocimiento de los alumnos fundadores a quienes diferencian de aquellos que ingresaron posteriormente.

En cuanto a los **alumnos "fundadores"**: en la actualidad en el Centro Educativo hay un grupo de 10 a 15 estudiantes quines se vincularon a la experiencia desde su inicio y participaron de su proceso de organización. Sobre este grupo de alumnos la mirada de los maestros ha cambiado, desde la inicial forma negativa, hasta su actual aprecio y vínculo afectivo.

Cada relato evidencia una visión diferente sobre los estudiantes que participan en la experiencia; así lo hace un **MAESTRO FUNDADOR** narrando en cuanto al primer momento de la experiencia:

"Cuando fundamos el colegio nuestros tipos que iban por la noche a fumar, iban a meter marihuana .... a quemar pupitres....". (relato 1)

Otro **MAESTRO FUNDADOR** comenta al respecto que

"El colegio se inició con personal que tenía cantidad de problemas... carencia de papeles; por ello iban en calidad de asistentes y su asistencia era regular; no se sentía integramente del colegio....

Había pandillas: muchos estudiantes pertenecieron a pandillas juveniles de los barrios; andaban amenazándose de muerte....

Debido al personal que teníamos tuvimos que soportar daños a nuestros carros, amenazas por parte de los estudiantes y lluvias de piedra casi todas las noches." (Relato 2)

Por su parte el **ORIENTADOR DEL COLEGIO** habla de los alumnos como: *"la gente", "las niñas", "cada grupo o curso"*. También se refiere a los "pandilleros", así:

> *"A la hora de la verdad quienes ingresaron aquí al colegio eran los pandilleros... quienes llegaron aquí al principio era gente que estuvo o estaba en pandillas juveniles...."*

Por su parte, el **PRESIDENTE DE LA JUNTA DE ACCION COMUNAL** se refiere a los estudiantes durante el primer momento de la experiencia educativa en los siguientes términos:

> *"En los barrios hay gente, pelaos que no les gusta estudiar.*
>
> *En los primeros años recibieron a todo el mundo ue llegaba, y entre ellos iban vergajos de pandillas: mejor dicho, a no dejar estudiar.*
>
> *Pero siempre hay jóvenes que les gusta sobresalir; y yo digo que es culpa de los padres".* (relato 4)

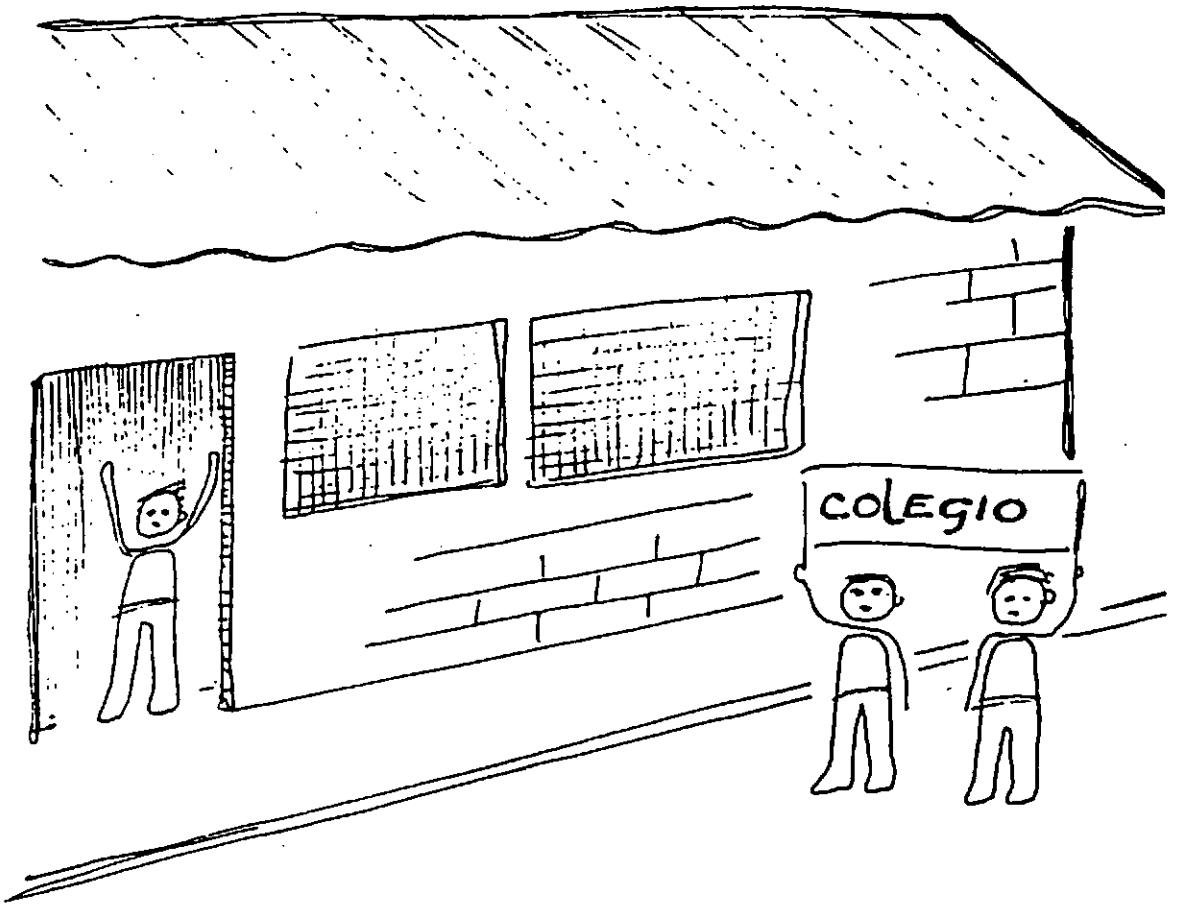
Y el orientador comenta además, sobre "aquellos que no ingresaron"

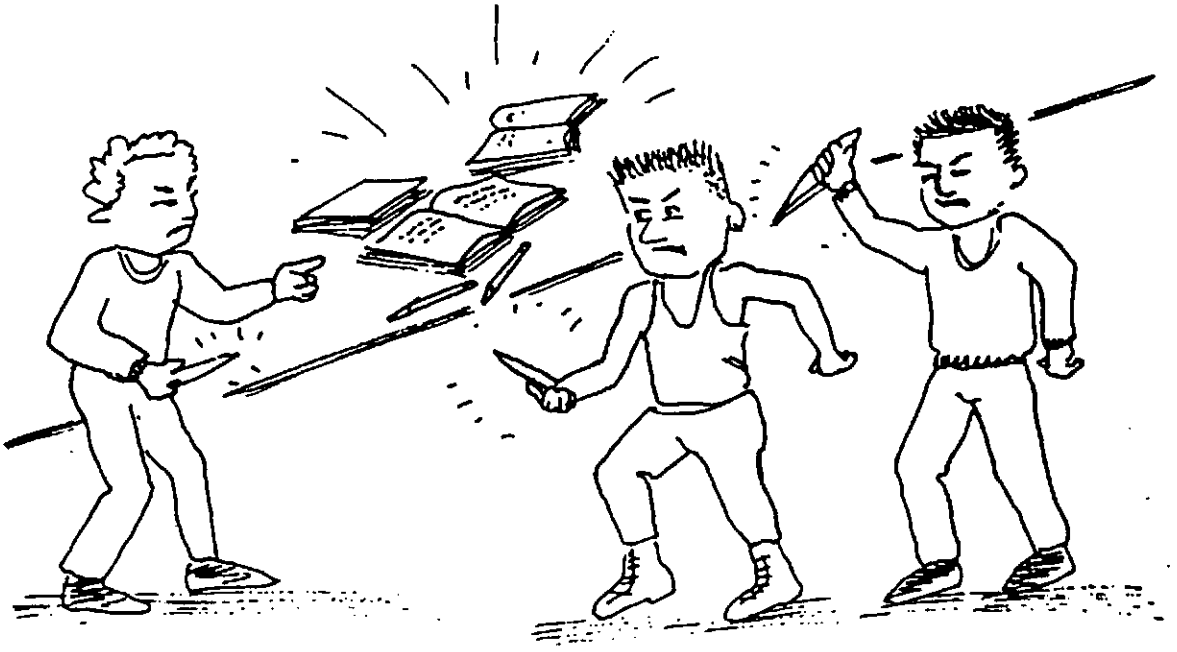
> *"... Y muchachos que decidieron no ingresar pero que siempre estaban a la expectativa de si funcionaba o no.... Las inquietudes de los que saboteaban a la hora de la verdad no eran muchas: hacer bandalismo y sabotear un ente nuevo en el sector, que para ellos era extraño, causa de cierta apatía y rebeldía. Eran muchachos resentidos, querían sobresalir por algo negativo, pues qué mejor que sabotear lo nuevo que había en el barrio..."*

Algunas miradas retrospectivas sobre alumnos fundadores se evidenciaron en los siguientes comentarios:

> *"Los fundadores (estudiantes) son personas increíbles, muy apegados a nosotros."* (Relato 1)

Los estudiantes han ido cambiando en la experiencia y también han ingresado otros nuevos; así mismo han cambiado los comentarios de los maestros; en cuanto a la segunda etapa, un maestro fundador cuenta que se formaron 2 bandos:


COLEGIO



"Los que apoyaban a la rectora, en su mayoría integrantes de las pandillas y los que querían sacar el colegio adelante"....

También el orientador comenta sobre algunas características de los alumnos que llegan actualmente al bachillerato nocturno:

"Mucha gente llega porque no han sido recibidos o tienen problemas disciplinarios o fueron echados: los papás les dicen: los vamos a meter al nocturno como castigo.... Aquí hay muchachos problemáticos, pero que se van acomodando poco a poco..." (Relato 3)

También comenta el orientador sobre las características de ocupación de los estudiantes que se encuentraban vinculados el año pasado a la Institución"

"Los alumnos, según la encuesta informal, los organicé en actividades: Construcción, comercio, desempleados. Prácticamente el 95% de los estudiantes trabajadores, al igual que los que no trabajan, no tienen ningún tipo de asistencia médica".

Y en cuanto a sus posibilidades de acceso al sistema educativo.

"Por su situación económica son muchachos que si no pueden estudiar aquí, no pueden hacerlo en otro lado. Nos encontramos muchachos que no están trabajando; estudian aquí, porque no pueden estudiar en el día, porque no hubo cupo en colegios oficiales y no pueden en los privados pagar un cupo de 12 o 15 mil pesos.

Una posición muy diferente es la de los estudiantes; contrastando con esta información, 2 de los alumnos fundadores (relato 5) que participaron en la reconstrucción de la expereincia cuentan sus características, que en poco y casi nada coinciden con las versiones de los maestros y el presidente de la Junta de Acción Comunal.

"Tengo 64 años de edad. Inicié en el colegio en 1990. Soy de provincia... Ha sido difícil la forma como me he levantado.... yo poco veo... uso gafas."

Luego comenta algunas características de su familia:

"Pues la hija menor tiene 27 años. Pero ellos no viven aquí en Bogotá, porque son casados, un varón, ... viven con sus hermanos, en la Guajira, Barrancabermeja y Valledupar."

También comenta sobre su propia historia

"Yo soy de Saragosa Antioquia y me crié en el Bagre Antioquia. Cuando eso era eso un caserío que mi padre fue fundador; hoy día es municipio. Yo Soy de Saragosa 4 leguas arriba del río Belchí y en el Bagre pasa el Bichí y le salen ríos más pequeños; ahí pasé yo mi infancia y no había escuela"....

Detallando algunos aspectos sobre las razones por las cuales está terminando su bachillerado a los 64 años:

"Cuando yo fui a estudiar tenía 13 o 14 años. En 3 años hice cuarto; me pasaron de primero a segundo y de segundo a tercero. Y en Barranca hice el 5 de primaria ya con mujer e hijos. Y ya no pude estudiar más porque trabajaba en empresa y trabajaba muchas extras y fuera de Barranca y perdía muchas clases. Cuando empecé entonces a hacer primero en el Colegio Rufino José Cuervo que ya no existe ese Colegio en Barrancabermeja, ese colegio lo pasaron para Bucaramanga y el dueño lo vendió. Entonces yo fui a y no pude porque ... 2 meses. Y no pude seguir estudiando."

Cuenta además, sobre otros estudios que ha realizado:

" Y yo estudié también en el Sena de Barrancabermeja: Yo soy tengo el CIAP. Eso es el Certificado del Instituto Nacional del Sena Mecánica Motores en Diesel y Gasolina para ajustes de motores. Pero últimamente como he estado aquí, yo dije voy a dedicarme a estudiar y entonces monté un toldillo, un buscapleitos, una tiendita.

Narra su experiencia como poblador; sus vínculos con el barrio y sus procesos de migración urbana interna:

" Vivo en este barrio hace 12 años más o menos. Antes no vivía en Bogotá; venía, así entrada por salida, cuando trabajaba en empresa. Hace 20 años llegué a Bogotá; en el año en que subió López a la presidencia. En el 72. 74, 84,94. 20 años. Llegué al sur, y de ahí a otra parte y a otra parte, hasta que al fin conseguí

una casita, ahí sí me dedico a estudiar, pero vivo solo."...

Otra estudiante fundadora lo interperla para destacar una de sus cualidades personales:

"Y prepara unas comidotas!"

Por su parte ella se describe a sí misma en los siguientes términos:

"Terminé primaria, hice 2 años de comercio pero no tenía bachillerato. Me entusiasmó mucho y en contra de mi esposo y mi familia me inscribí. Soy prácticamente una de las fundadoras. Quedamos pocos; como 10 O 12 de los que iniciamos en el 90.... Tengo 3 niños...."

Y describe así a sus compañeros, destacando sus historias y atributos académicos, sin hacer referencia a las pandillas de las que hablaban los profesores y el Presidente de la Junta de Acción Comunal:

"Hay unos que quieren surgir, sobresalir, hay unos que la rivalidad, no mala, aunque sí hay mala, yo me refiero más que todo a aquellos que quieren ocupar el primer puesto, que quieren ganarse su beca, no todo el mundo es muy colaborador....

En este momento somos 2 décimos. Habíamos 36?; empezamos 36 este año, y ya vamos 30. Yo creo que ya quedamos, sí porque ya uno se siente cansado, que pereza, que cansancio, viene de trabajar. Pero entonces ya sale a vacaciones y...."

De los alumnos fundadores hay en general en general. En el salón de nosotros hay como 5, 10 o 15.

En el curso los compañeros son uno que otro así cómo se dice, cansón, nosotros tratamos de ... De opacar. Pero de resto casi todos ahí tienen conciencia de a lo que viene, cierto? Uno que otro como dicen, mamagallista.

La mayoría trabajan: Unos por ejemplo en cafam, otra niña que trabaja en una clínica del cirugía, hogar, otros en albañilería.

En cuanto a edades yo creo que don Amaranto y yo somos los más viejitos del salón; y los más jóvenes como de 17.

Así denota cómo las relaciones también tienen como un referente que les da contenido y las llena de sentido, el desempeño y el logro académico, diferenciando entre la rivalidad "mala y la no mala".

Los dos alumnos fundadores enfatizan en el hecho de que

> *"... quienes estudian de noche lo hacen por que quieren; nadie los obliga..."*

Al respecto en un dialogo en el relato 5 comentan que también inciden en el desarrollo académico las situaciones de orden laboral:

> *"Sí. Y muchas veces hay gentes que viene sólamente por tomar del pelo y entonces el entusiasmo, que la trasnochadera, que hay que madrugar, entonces ya se aflojan un poquito, como hay otros que sí da es tristeza ver una persona así. Esas personas hacen que el Colegio coja mala fama. Pero si yo digo que una de las cosas, aquí hay con migo varias señoras, señoras ya, y esas señoras por lo menos en el caso mío, en donde yo vivo, yo digo mucho que estoy estudiando de noche estudio que estoy en Colegio nocturno Villavicencio. Les da de pronto entusiasmo y vienen a matricularse y yo más que todo digo que estudio bachillerato ahí, que quiero mucho el Colegio, le hago propaganda, que yo quiero mucho el Colegio.*
>
> *Alumnos nuevos que han venido, se han retirado, si les toca por ejemplo esos turnos de 2 a 11, no pueden estudiar.*
>
> *Había por ejemplo una pareja de novios, de esposos, y yo me los encontré y me contaron que no pudieron seguir estudiando.*
>
> *Trabajos ocasionales.*
>
> *Y les salió un trabajito bueno y permanente y les tocó no seguir estudiando.*
>
> *Dejaron las niñas en un jardín. El me dijo no puedo volver al Colegio. Y otros es que les da pereza tal vez, no tienen interés."*

También el alumno fundador (relato 5) comenta como lo ven sus compañeros y cómo se ve el a sí mismo.

> *"Por eso es que la gente dice que yo tengo plata. Ella sabe más o menos como; pero cuando yo trabajaba, que trabajaba en mecánica ganaba bueno y entonces no me dedicaba a tomar sino a la casa y comprar mis cosas. Comprar mi televisor, comprar mi nevera, comprar mis cosas y con 2 estufas: una a gas y otra a gasolina."*

Por otra parte el **ALUMNO FUNDADOR "PANDILLERO"** describe su vinculación a la experiencia educativa en estos términos:

> *"Yo duré como 6 años sin estudiar el bachillerato y luego cuando colocaron acá el colegio, pues yo entré acá a sexto. Hoy tengo 24 años. Vivo en Villa Gladys".*

Los alumnos ven de sí mismos su parte humana, narran sus historias de vida individuales, destacando sus dimensiones familiar, social, laboral. Ellos no se ven a sí mismos desde imágenes, sino desde hechos concretos. Por el contrario los maestros, líderes y por qué no, algunos padres, los ven con esquemas generalizados, desconociendo sus particularidades y especificidades.

Los muchachos son vistos como problema; en cambio ellos cuando hablan de sí mismos destacan su colaboración y sus cualidades personales, los beneficios que han recibido, que la experiencia ha tenido una gran y positiva carga afectiva para ellos.

Los relatos de "los adultos" (maestros y líer comunitario) presentan como **problema o tema relevante, los jóvenes,** mientras que en los relatos de los alumnos este tema no aparece como problema.

3.2.1.3 Exalumnos

Los exalumnos de la Institución Educativa han sido mencionados como actores de la experiencia en diferentes momentos y por diferentes actores, principalmente los maestros; en algunas reuniones se ha hablado sobre la importancia de hacerles un seguimiento, una motivación, para que sigan vinculados con la experiencia.

La posibilidad de contar con el apoyo de los **exalumnos** ha sido también expresada por el Orientador del Colegio y por los Estudiantes del Comité Estudiantil al hacer la programación de sus actividades, al comentar que aquellos que han prestado el servicio militar pueden apoyar actividades de vigilancia en el exterior del colegio, contribuyendo así a su seguridad.

> *"Este año el día de la mujer hubo asistencia y participación de los exalumnos....*
> *El apego de los exalumnos; quieren formar una asociación; les hace falta el colegio; lo quieren, han ido a visitarlo. Uno vuelve si hay algo que lo motive a ir...."...* Relato 1)

3.2.1.4 Líderes comunitarios

Al indagar por qué tipo de personajes del barrio participaron en la consolidación de la Experiencia: "Centro Educativo Distrital Antonio Villavicencio Jornada Nocturna", se estableció que hubo **personas que desde el barrio identificaron la necesidad y movilizaron recursos para su organización:**

En esta categoría se encuentran algunos líderes de la Junta de Acción Comunal (en especial el Señor Bernardo Medina, quien ha sido su presidente por varios periodos y en la actualidad se desempeña en la Junta Administradora Local), quienes además de identificar la necesidad, atendieron las inquietudes de algunos pobladores sobre la necesidad educativa y de manejo del tiempo libre de la juventud en el barrio.

La visión de Don Bernardo da cuenta real de los orígenes y antecedentes de la experiencia, mientras que la de la mayoría de los maestros da cuenta de su "llegada al Colegio".

El orientador del Colegio comenta sobre la participación de actores de la comunidad que originaron la experiencia y sus procesos de participación:

> *"El señor de Acción Comunal, con esa idea habló con el secretario de educación; inicialmente el mismo presidente de la Junta y algunos colaboradores, vicepresidente o secretario, le ayudó a recopilar con ayuda de los profesores, a recoger todos los papeles de los muchachos"* (Relato 3)

También reconoce su aporte para el inicio y consolidación de la experiencia

> "..... *y la permanente colaboración de los dos señores de la Junta de Acción Comunal; ellos permanecían aquí hasta las 10 de la noche*" (Relato 3)

También el papel del señor de la Acción Comunal es reconocido por el maestro que hizo el relato 2, tal como se presentó en la periodización de la experiencia.

3.2.1.5 Padres de familia

Sólamente directivos docentes hacen referencia a los padres de familia: el rector de la Institución, quien mantiene relaciones de coordinación con la Junta Directiva de la Asociación de Padres de Familia y el orientador del Colegio, quien ha hecho intentos fallidos de coordinar el trabajo educativo, con ellos. Comenta que para los estudiantes es símbolo de reafirmación de su "independencia" el hecho de que sus padres no asistan a la Institución.

> *"Generalmente son muchachos que de alguna u otra forma están trabajando, que poco dependen de los papás, la poca dependencia económica los lleva a pensar que es una dependencia con respecto a la institución y no vienen.... Al muchacho no le gusta que el padre venga a enterarse de sus cosas"* (Relato 3)

3.2.1.6 Instituciones de apoyo

En el segundo momento de la experiencia, ante los problemas con la anterior rectora de la Institución Educativa, en el desencadenamiento de la "herida de muerte", el papel de la Secretaría de Educación y de los Supervisores, fue destacado por varios maestros:

> *"Vino la investigación de Secretaría de educación porque ella denunció a todos los docentes....*
>
> *Y fuera de eso ella se fue a buscar a la comunidad. Esta señora, con los alumnos éstos, en todas las carteleras escribió fuera profesores no se qué, fuera los que no trabajan. Se tiraron todo el material. Visitó después los padres de familia....*

Vinieron de Secretaría de Educación los supervisores; se dió orden de traslado para todos. Entonces Clara, Mario y Jaime se fueron para Secretaría a firmar; nosotros dijimos No! nos vamos cuando nos busquen un buen colegio; que nos convenga. A Gloria la trasladaron; ella es rectora de un colegio por allá en el sur, por la noche.

... el jefe de Media me dijo: le tengo un colegio.... después me ofrecieron una coordinación nocturna....

La idea no era que nos iban a castigar. A Gloria sí, porque la mandaron al sur. A nosotros nos dijeron qué sitio les sirve. A nosotros el Villa Gladys nos sirve porque nos queda cerca de la casa....." (Relato 1)

Al ubicar el papel de la Secretaría, los supervisores y el jefe de Media en este segundo momento crítico de la experiencia educativa, se establece el papel coyuntural de su intervención en el devenir de la experiencia.

También en la Institución durante el cuarto momento de la experiencia se han buscado contactos con diversas instituciones de apoyo que aporten recursos al desarrollo del proyecto; dentro de estas Instituciones se encuentra la UPN, quien a través de sus dos interlocutoras ha acompañado el proceso de autoformación docente y de construcción del proyecto Institucional Desarrollo de Habilidades Comunicativas para la Formación Ciudadana.

Como síntesis sobre esta mirada o eje temático, se presenta a continuación un cuadro que permite visualizar los diversos actores de la experiencia que fueron nombrados por quienes participaron en los relatos y la forma como fueron nombrados.

Para efectos de lograr una visión de conjunto se ubican estos actores de acuerdo con la forma como fueron relacionados con los diferentes momentos de la experiencia educativa.

TABLA # 2. ACTORES DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA MENCIONADOS EN LOS RELATOS, SEGUN SUS DIFERENTES MOMENTOS

ACTORES	DIFERENTES MOMENTOS DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA			
	1. DOLOROSO PERO NECESARIO	2. HERIDA DE MUERTE	3. RENACIMIENTO Y ESTABILIZACION	4. FORMACION DOCENTE Y CONSTRUCCION P.I.
MAESTROS	Fundadores, temporales. Primer rector	Rectora	Los que ingresaron más recientemente, ausente	Rector actual
ALUMNOS	Pandilleros. Personal con cantidad de problemas. Los que no ingresaron. Con problemas disciplinarios, echados de colegios, castigados.	2 bandos: apoyaban a la rectora (de pandillas) y los que querían sacar adelante el colegio	Fundadores: increíbles apegados a los maestros líderes positivos	Con problemas económicos, trabajadores de la construcción, comercio, desempleados, 95% sin asistencia médica. Edad media 15 y 20 años, con funciones de madres y padre de familia, prioridad graduarse como bachiller; ascender en los puestos y mejorar salario, tener preparación técnica útil.
EXALUMNO				Quieren al Colegio
PAD.FLIA DE FAMI		Ausentes de las reuniones		Asociación para coord manejo de recursos
LIDERES	Don Bernardo Medina y 2 señores de la JAC. Párroco Engativá		Don Bernardo Medina	
INSTITUCIONES	Secretario de Educación.	Secretaría de Educación. Supervisores, Jefe de Media		Secretaría, Supervis. UPN (interlocutoras) JAC, JAL Engativá.

En los relatos se evidencia la gama de concepciones desde las cuales los actores consideran a los estudiantes; es decir, a los sujetos de la experiencia educativa:

* Un peligro para los profesores,
* Un obstáculo para el desarrollo de las actividades: vienen a armar problema, por lo que hacen -meter marihuana, quemar pupitres...; pueden "introducirse al colegio.

* Limitación para el desarrollo de su proceso académico y disciplinario.
* Muchachos resentidos
* Ser pandillero, no dejar estudiar (vergajos, tipos, gente de esa)
* El personal

Los 3 maestros enfatizan en las características -negativas- de sus alumnos durante la primera etapa; sólo el orientador de la Institución avanza en el analisis de causas, haciendo además una caracterización de la situación familiar, económica y sus posibilidades de acceder a otros procesos educativos.

Hay más énfasis en primera etapa, describiendo lo negativo, se especifica la "polarización de fuerzas en la segunda etapa"; y las alianzas que se sucedieron.

Es importante y necesaria la valoración positiva de los actores de cualquier propuesta educativa, el conocimiento de sus situaciones y problemáticas, en la perspectiva de hacer mejores aportes a su proceso de formación.

Lo que los maestros y el Presidente llama Pandilleros, puede equivaler a lo que una estudiante fundadora llama "recoche ros", "cansones" o "mamagallistas" y un estudiante "tuve un pasado oscuro". Por su puesto, la connotación positiva o negativa de cada término es muy diferente.

Se expresa al respecto como una alternativa de "control social" el hecho de que "*nosotros tratamos de opacar*".

Los 2 estudiantes fundadores (relato 5) hacen referencia a los estudiantes en las diferentes etapas, a sus características, minimizando el hecho de la primera etapa; los pandilleros. Y definitivamente quienes más han hablado sobre los estudiantes son estos dos estudiantes.

Es diferente el juicio desde quienes tienen el "poder del conocimiento, de la selección o de la evaluación"; que de quienes viven cotidianamente la experiencia y no se han distanciado de ella para analizarla y categorizarla.

En general los relatos de los maestros ven las connotaciones negativas de los primeros alumnos: el relato 1 ve alumnos problemáticos, que le generan el problema a los profesores; el 2 ve "el personal" que tenía problemas, el tercero los ve como jóvenes con conductas irregulares, equivocadas e intenta ubicar la situación en una explicación; adaptar a unos

jóvenes que no están en esa tradición y es el único que comenta que hubo una opción por solucionar. Las consecuencias de la mirada negativa son plantear que no teníamos cómo manejar la situación.

Los profesores ven a los muchachos como problema para el colegio; en cambio el líder comunitario ve el colegio como solución al problema de los jóvenes. Cuando los jóvenes hablan de sí mismos enfatizan sobre su colaboración en la experiencia.

Dado que en la experiencia se evidencia como un problema central el de la juventud urbana de los años 80, surge el interés de ampliar el marco de interpretación del problema de las pandillas como elemento significativo en el origen de la experiencia educativa:

Los jóvenes de hoy en los barrios populares tienen menos expectativas laborales que satisfacer, en relación con la juventud de hace 20 o 30 años. Hoy las alternativas de empleo son más escasas. A la vez la **sociedad de consumo** les **plantea más retos**. También la **ausencia de espacios** en los momentos en que se generó la experiencia en el barrio, pudo incidir en su comportamiento; estaba el parque de la Florida, como único espacio para los jóvenes. Los maestros no se han preguntado el por qué esa existencia de pandillas en el barrio? no manifiesta reflexiones sobre las cosas a las que estaban reaccionando los jóvenes, aún aquellos que no entraron y "lo sabotearon", al ver que como institución puede representar el orden, la disciplina que habían perdido o no habían tenido, lo cual se reflejaba en un hecho aparentemente circunstancial como tirar piedra.

Continuando con las miradas temáticas a continuación se prenta una síntesis sobre la forma como diversos actores que paticiparon en la experiencia educativa hablaron sobre las relaciones que en ellas se dieron.

3.2.2 LAS RELACIONES

Las relaciones son el tema más significativo para los diferentes actores que han participado en la experiencia educativa; han sido un factor determinante tanto de los procesos académicos como administrativos en la Institución.

Han habido personas que han protagonizado algunos de los momentos de la experiencia educativa por su notoria "participación"; han habido relaciones "muy intensas" que han llegado incluso a determinar algunos ritmos y procesos institucionales: también las relaciones han sido consideradas como dinamizadoras de los procesos educativos, y de "resocialización" de aquellos alumnos que iniciaron la experiencia educativa siendo pandilleros.

3.2.2.1 Al interior de la Institución educativa

Al interior de la Institución Educativa se dan relaciones entre maestros como compañeros y entre ellos y los alumnos; a nivel formal e informal; igual sucede con los estudiantes, quienes se han relacionado con sus compañeros y con los profesores.

Los **ALUMNOS FUNDADORES** dejan entrever en sus relatos las diferentes relaciones que consideran significativas en el marco de la narración de la experiencia educativa. Así uno de ellos (relato 5), describe, para el primer momento de la experiencia en el cual se dió la organización del Colegio, cómo motivado por las necesidades y carencias de recursos físicos, colaboró y participó en la "construcción" de la Institución:

> *"Inicié aquí en el Colegio en 1990, cuando empezó. No había estas oficinas que están ahorita aquí; sólamente estaba el segundo piso nada más.... Entonces con le ... que había nosotros hicimos la marcha del ladrillo. Cada uno traía 2 ladrillos o lo que tuviera, pero mínimo 2; tocaba también poner para la arena, en fin, para las las necesidades, para ir construyendo ésto. Y el profesor Fernando, creo que es algo de arquitectura, él dirigía ésto; entonces con los alumnos que saben trabajar albañilería, yo inclusive me tocó también venga acá y ayuda aquí; entonces yo les ayudé... entonces eso se llenó de tierra y tocó hacer una instalación para la luz...."* (Actor 1, relato 5)

Evidencia los diferentes niveles de participación de rectora, maestros y alumnos que saben albañilería, ... en esta primera etapa.

Al respecto el alumno fundaador pandillero describió cómo las relaciones entre los fundadores y sus aportes al Colegio inciden en su sentido de **filiación y pertenencia** a la Institución Educativa, en los siguientes términos:

*"Yo creo que la **ayuda que ha habido, las motivaciones entre nosotros**, porque yo trabajé aquí; yo ayudé a hacer ésto; antes no teníamos rectoría".*

Muchos maestros no conocían estos acontecimientos; en el taller de reconstrucción, un grupo, al analizar uno de los relatos, en la plenaria afirmó:

*"Parece que hasta hubo marchas del ladrillo, que incluyeron a la comunidad y administrativos. Uno siente el **esfuerzo mancomunado**"...* (Taller de reconstrucción)

Por su parte el orientador del colegio narra sobre el segundo momento de la experiencia, los **conflictos** en la Institución, al describir las relaciones que generaban expectativas "de cierre" del Centro:

"La rectora era así con los estudiantes; a hacerles comentarios; ella tenía ese error de tratar de estimular a los estudiantes a asistir, pero bajo presiones negativas; ella generaba la expectativa de cerrar".

También en este segundo momento habla sobre la agudización del conflicto entre profesores y rectora y la forma como fue incidiendo en la vida académica de la institución, cuando se involuraron los alumnos, y aún trascendiendo los muros de la Institución Educativa:

"Se fue creando un conflicto entre rectoría y profesores por el manejo que la rectora estaba dando a la Institución; ... menoscababa un poquito la parte humana de los profesores compañeros, y donde permanentemente se estaba desautorizando todo, hasta la misma dignidad. Se generó un conflicto que terminó en una situación crítica. Se crearon 2 bandos; uno apoyaba a los profesores y otro a alumnos, hubo discusiones y situaciones difíciles, hasta de agresividad entre los muchachos que apoyaban a unos yotros.

A raíz de eso vinieron supervisores de la Secretaría de Educación.. Ellos se enteraron porque los profesores mandaron una carta a Secretaría y Gloria comentaba allá la situación..."

La única referencia que hacen dos alumnos fundadores en relación con el segundo momento de la experiencia educativa no explicita "la crisis" descrita por los profesores ni por el señor de la Junta de Acción Comunal; más bien la "encubre", mostrando cómo se **movilizaron** y acudieron a "terceros"; a la Secretaría de Educación. Al respecto contaba don Amaranto:

> *"Hay ... eso ya incluso para una entrevista... aquí una vez tuvimos que ir allá (a Secretaría de Educación) por un problema y no nos atendía directamente el pluma blanca, como decimos nosotros, el cacique, sino un asesor.* (Actor 1, relato 5)

Interpelaba Ana Isabel

> *"Íbamos como 20"* (Actor 2, relato 5)

También el Orientador, directivo docente, describió las relaciones en la Institución, en los últimos momentos de la experiencia educativa:

> *"Aquí ante todo ha habido* ***camaradería*** *entre compañeros, profesores, estudiantes. Muchos de los que viven aquí ni siquiera vienen a estudiar; buscan afectos, amigos, que los tengan en cuenta. Y eso sí, por fortuna, la mayoría de los profesores...* (Relato 3)

Y caracterizó en los últimos momentos del desarrollo de la experiencia educativa, otro tipo de relaciones al interior de la Institución; entre ellas las "dificultades de adaptación de alumnos nuevos al Colegio

> *"El año pasado ... tuvimos dificultades; ... en grado sexto salió mucha gente; muchachos con problemas optaron ellos mismos por retirarse, presionados por los mismos compañeros de adentro.... se les fue creando el vacío...".* (Relato 3)

Explicita el rol de "control social" que ejercen los mismos compañeros sobre aquellos que no se "adaptan" fácilmente a las condiciones y ritmos de la Institución. Y reconoce además otro tipo de relaciones que se dan en la experiencia educativa: las de **liderazgo** y el papel que al respecto juegan maestros y estudiantes:

"La gente espera mucho del líder; el año pasado esperaron mucho del presidente del comité estudiantil; .... los profesores en cierta forma no apoyan mucho las actividades, al ver que se les van 4 o 5 muchachos)".

Sobre estas relaciones de liderazgo, al interior de la Institución Educativa, en cuanto al proceso de organización del Comité Estudiantil, una alumna fundadora comentó:

"Dentro del comité nosotros mismos nos elegimos; yo fui vicepresidente en una ocasión, tesorera en otra y fiscal en otra".

Deja ver la rotación en estos puestos de la Junta Directiva, como un proceso de aprendizaje de la participación para la gestión local.

También un estudiante fundador, quien se vinculó como pandillero al inicio de la experiencia, analiza positivamente las relaciones entre los compañeros en el momento actual, cuando dice que:

*"La relación es de **amistad y compañerismo**; no se da el caso de rivalidades. Claro que no faltarán algunas **rivalidades de la clase**, pero es normal; anormal sería lo contrario. Pero también se van acomodando a esas pequeñas discusiones o discrepancias...; peleas, agresividad, sí se detectan, pero no van a mayores; son esporádicas..."*

*"Las relaciones entre compañeros son muy **chéveres**, porque la mayoría de nosotros .... Yo he estudiado con los mismos compañeros que empezamos; estamos la mayoría y nos hemos llevado muy bien, y hemos tenido sí, cierta .... eso no faltan, cierto? los rencores, alegatos, pero de resto, muy bien".* (Relato 6)

Destaca la permanencia que ha habido de algunos compañeros, en la experiencia y cuenta que

*"Me gusta harto el **compañerismo y la amistad** con los **profesores**; o sea que yo soy reconocido por todos los profesores porque soy recochero, me gusta ser de ambiente, hacerme sentir, hacer chistes". A mí el colegio me ha ayudado el 100% en todo. Yo tuve un pasado muy oscuro ... entré aquí por pasar el tiempo, me fui amañando y dejé a mis malos amigos y quice ser yo.*

Me ayudaron los nuevos compañeros que distinguí... por lo menos con el profesor Nelson... él es un excelente profesor; le gusta dialogar conmigo y entre los compañeros y los profesores hay algo que lo atrae a uno".

Por su parte Ana Isabel comentó en relación con este mismo tema:

"Aquí hay unos alumnos que quieren sobresalir; hay otros en que se da la rivalidad, no mala, aunque sí hay mala, yo me refiero más que todo a aquellos que quieren ocupar el primer puesto; que quieren ganarse su beca" (Relato 5, actor 2)

Así, denota cómo las relaciones también tienen como un referente que les da contenido y las llena de sentido, el desempeño y el logro académico, diferenciando entre la rivalidad "mala y no mala".

En relación con posibles problemas que se presentan en la Institución por la heterogeneidad de edades de los alumnos, comenta:

"Las edades de los compañeros están bien repartidas; a mí no me causan dificultad; más que todo como dificultad he visto hasta este año, ... que esta niña me cae muy mal, que trata de sobresalir, como decimos en la jerga, lambiendo; entonces la gente dice, pues me dicen a mí, a mí, pues yo trato, como soy la monitora, de ser imparcial, pero no soy de esas que guardan, groserías.... se soportan. Se soportan, me imagino".

Y avanza en la descripción de las relaciones actuales entre sus compañeros de curso, especificando en ellas su rol de monitora, desde el cual desempeña un liderazgo, y la actitud de "imparcialidad" que asume, dada esa posición. Al respecto Don Amaranto afirma que los compañeros

"Todos se entienden"

En el taller de reconstrucción, el relator de un grupo comentó sobre lo que ha sido para ellos el Colegio en los siguientes términos:

*"Es un segundo hogar en el que **convivimos y nos vamos cualificando.** Es más que el sitio de trabajo; aquí están las personas que le dan sentido a nuestro trabajo".*

Esta relatoría demuestra el sentido que para los maestros han tenido las relaciones en la Institución.

Por otra parte en cuanto a la **amplitud de las relaciones**, es decir la cantidad de personas e instituciones con que se relacionan los protagonistas de la experiencia es diferente para cada actor en la Institución Educativa; así, para los estudiantes incluye básicamente a sus compañeros y profesores. Para los maestros incluye a sus compañeros de trabajo, a aquellos que laboran en las otras jornadas, y a los estudiantes principalmente. Los directivos docentes tienen mayor cantidad de relaciones, pues coordinan actividades con líderes comunitarios, con instituciones locales y con otras entidades educativas.

El **Orientador** del Colegio (Relato 3) evidencia en su relato, esta amplia red de relaciones que mantiene desde su posición de directivo docente, que va desde el conocimiento de algunos actores "de la comunidad", pasando por las relaciones interinstitucionales, las relaciones entre docentes, alumnos y los procesos de participación estudiantil. Al hacer referencia al desarrollo actual de sus actividades como orientador deja ver otro nivel de relaciones en la Institución, cuando afirma que

> *"Me toca en compañía de la Asociación de padres de Familia, coordinar el manejo de los recursos, puesto que en la Institución no hay pagador"*

relacionando este hecho con su facilidad en este aspecto, dada su formación profesional en administración educativa. De igual forma enfatiza sobre la **integración** del Centro Educativo con los **Padres de Familia**, que:

> *"Las relaciones con los padres no han sido lo que uno siempre busca; que se integren decididamente a la Institución; creo que eso es una constante en todos los Colegios Nocturnos. Los muchachos se consideran in dependientes de sus padres; piensan que es independencia con respecto a la institución y no vienen. En alguna oportunidad yo intenté tratar de hacer obligatorias las reuniones y tomar algún tipo de represalia para los padres que no vinieron. Que el estudiante no pudiera venir al día siguiente o la semana de la reunión .... Que venga el padre para que firme, o para enterarlo de lo que está pasando; eso no resultó."*

Entre otras razones explica esta situación por:

> *"No había teléfono como comunicarse con los padres, sino era a través de sus propios hijos; si no les llevaban la comunicación y no venían. Si uno mandaba otra comunicación exigiendo que vinieran, como un acto de rebeldía los muchachos no entregaban la comunicación a sus papás".*

3.2.2.2 En el contexto local

El Centro Educativo funciona en las Instalaciones de la Escuela que desarrolla actividades en las jornadas de la mañana y de la tarde.

Un maestro fundador hace referencia a cómo fueron las relaciones iniciales entre el Centro Educativo Nocturno y "las Jornadas" (mañana y tarde) y algunos mecanismos "formales" que implementaron para subsanar esta situación, los cuales contextualizan los procedimientos que se utilizan para "dirimir" situaciones en el contexto de la Educación Oficial.

> *"Al principio había rechazo de las jornadas, porque dicen que cuando llega un colegio nocturno empieza la depredación; es acabar; es depredar; .... y era normal..... entonces el diurno empezó a rechazar eso: primero que cartas, que el salón lo dañaron, que dañaron la cartelera, que avisaron a Secretaría de Educación. Entonces era muy difícil que la jornada de la mañana y la tarde aceptaran el Colegio. De pronto fue más duro para la jornada de la mañana, que recibe los problemas. La tarde entrega lo que le deja la mañana"...* (Relato 1)

Las relaciones con las otras jornadas, han sido mínimas y casi nulas de parte de los estudiantes; sólamente en el caso de quienes han conformado el Comité estudiantil: esta instancia de gestión educativa ha hecho "mejoras" a las instalaciones educativas, con las cuales se han beneficiaido los estudiantes de las otras jornadas; Ana Isabel comenta que el Comité Estudiantil en años anteriores ha logrado hacer arreglos a los campos deportivos; y continúa diciendo:

> *"El campo deportivo lo usan todos; más los de la jornada de la mañana y la tarde. Nosotros casi no; cuando son las jornadas deportivas.*

El Comité Estudiantil no se relaciona con las otras jornadas." (Actor 2, relato 5)

En el contexto local son pocas las instituciones educativas; el Orientador comenta sobre su conocimiento de otras actividades o instituciones educativas en el barrio en los siguientes términos:

> *"Nosotros no estamos relacionados con ninguna Institución Educativa aquí en el sector. Tal vez por el DABS hacen algunos cursos o eventos de capacitación; he visto en la Junta de Acción Comunal algunas veces publicidad o carteles informativos"* (Relato 3)

De otra parte, el Presidente de la Junta de Acción Comunal en su calidad de líder comunitario manifiesta un conocimiento, contacto o relación con diferentes personajes del gobierno (los alcaldes, los secretarios de educación) en la gestión de recursos, así como una muy estrecha relación con los antecedentes de la Experiencia educativa, en su calidad de "gestor" de la misma, dejando ver cómo ha mantenido un permanente contacto con el desarrollo del Centro Educativo en sus diferentes momentos.

En su calidad de Presidente de la Junta de Acción Comunal sólo hace una referencia a "La Junta", denotando una excesiva concentración de funciones en su gestión.

Así, cuando habla del proceso de construcción del alcantarillado, recuerda que

> *"Cuando eso subió el señor Andrés Pastrana. Se le dijo, pues ellos comenzaron de nuevo el alcantarillado..."*

Posteriormente cuenta que

> *"De la misma casa del urbanizador que tuvo problemas, lo intervinieron como 3 meses, se tomó una casa vieja en el primer sector; allí, una directora Anita, con el padre, fueron a Secretaría de educación....*
>
> *Vino Secretaría de Educación y aprobó para primero y segundo, hace como 10 años, en 1986..."*

Continúa narrando

"Se escogió ... para hacer la Escuela Antonio Villavicencio. Cuando eso estaba el doctor Durán como Alcalde..

"Cuando eso estuvo el doctor Rocha en la Secretaría de Educación y el Padre Julio, muy buena persona, en Engativá.... Tengo una amiga, la rectora del Colegio Gran Colombia de Soacha; ella me ayudó; yo hablé con el padre Julio, no encontré a los de la Junta de Acción Comunal para que me ayudaran..."

Contando sobre el paro que se organizó en la zona en 1992, recuerda el Presidente de la Junta de Acción Comunal lo siguiente:

"El alcalde Caycedo Ferrer aportaron 480 millones para esta vía y esa pata toda se desapareció. Nos dieron contentillo y no le hicieron nada a la vía. Un repareheo bobo y se desapareció la plata".

Demuestra en esta cita don Bernardo, que maneja un nivel de conocimiento sobre la inversión pública y su forma de gasto; también "que el pueblo no es tan ingenuo como lo imaginan" y que su trayectoria en procesos de participación le han permitido prepararse para asumir los actuales retos de participación ciudadana que demanda la nueva descentralización.

Y continuó comentando en relación con el paro:

"Yo no se qué pasó con el señor Alcalde mayor y el señor comandante de la Metropolitana, que se comprometieron ..."

En el proceso de consolidación de la experiencia educativa del Bachillerato Nocturno don Bernardo se reconoce como protagonista y eje de la acción, aunque también reconoce otros actores como al padre, los padres de familia, la Directora Anita y la Rectora del Colegio de Soacha, como un apoyo y aliciente en la "labor". A la vez reconoce el papel decisor del Secretario de Educación. Ya hablando sobre el desarrollo de la experiencia educativa, Don Bernardo Comenta que:

"No me acuerdo el nombre del rector, que era uno gordito; entonces ya me nombraron rector, quien llegó y dijo: vamos a abrir el nocturno; pues francamente vamos a organizar; inclusive me tocó de celador"...

Así, don Bernardo protagonizó como gestor la creación del Centro Educativo y luego pasó a prestar un servicio de apoyo. Continúa su narración sobre cómo se dieron las relaciones en esta etapa de organización de la experiencia, así:

> *"Lo pudimos hacer. El Secretario de Educación Doctor Rocha me ayudó mucho...."*
>
> *En la organización hubo problemas, tal vez con el rector, porque el Secretario vino y el rector no vino; entonces fue cuando cambiaron al rector, porque imposible que un rector, llega el Secretario, y están los profesores y no se hace presente el rector. Entonces lo cambiarion por una rectora."....*

Hablando de la segunda etapa de la experiencia, El **PRESIDENTE DE LA ACCION COMUNAL**, cuenta que:

> *"Hubo problemas con la rectora porque era muy drástica, tal vez con los profesores, quería poner una ley de ella, un poquito .. y no se llegaron a acuerdo entre profesores y ella. Y entonces se formaron 2 grupos de alumnos; unos a favor de la profesora y otros a favor de los profesores, ... era un problema machisimo para mí. Tocó pedir a secretaría de educación que mandaran personal, para que ellos le pusieran asunto, y oyeran a la comunidad a los alumnos, a los profesores, para que arreglaran ese problema, fue cuando a ella la trasladaron. No me acuerdo el nombre de ella, Gloria.*

Y continúa Don Bernardo comentando:

> *"...Ella trabajó, colaboró muchisimo. Pero tal vez el genio, la falta de tratamiento con los profesores....*
>
> *Llegó el rector que hay actualmente y le puso remedio"*

Don Bernardo demuestra que no se ha desvinculdo del Centro en diferentes momentos de la experiencia educativa; que no ha perdido contacto con la institución; conoce, aunque no muy detalladamente lo que ha venido pasando. De ser un protagonista activo, pasa a ser un observador vigilante, activo, dispuesto a participar y a colaborar. De otra parte, los maestros del Colegio aún lo ven como como interlocutor.

También don Bernardo **se reconoce a sí mismo como "fuente de información"**, cuando afirma en la entrevista que:

"... Le he dado a profesores y alumnos información..."

haciendo referencia a algunas tareas o investigaciones que se han hecho en el Colegio. Don Bernardo, en su calidad de líder comunitario expresa la relación entre **reconocimiento agradecimiento y colaboración** hacia los maestros.

> *"Vivimos agradecidos con ellos por que le tienen amor al Colegio al venir a trabajar. Usted sabe, venir en la noche es duro en esta época. Quisiera y espero colaborarles pavimentando alrededor del plantel educativo. Que sería una dicha para que ellos no se embarren como se están embarrando."*

Como lo deja ver don Bernardo, en un proceso de gestión de recursos y liderazgo comunitario intervienen no solo las acciones, las relaciones, sino también los sentimientos que se van intensificando en la medida en que se compromete en la consecución de recursos. Continúa contando y cómo se relaciona en la actualidad con la Secretaría de Educación, prestando el servicio de los salones.

> *"Usted sabe que en Secretaría, ahorita mismo le estoy prestando un servicio; se están construyendo 2 salones. Me vi obligado, o no, ... le dije a las profesores que vinieran dar clase aquí en la jornada de la mañana y de la tarde , con mucho gusto yo tenía 2 salones aquí para que no se quedaran afuera sin estudio y aquí están dando clases. Tiene pupitres y todo. En el segundo piso caben 40 niños."*

3.2.2.3 En el Distrito Capital

También el Centro Educativo, al encontrarse adscrito a la División Media de Secretaría de Educación, tiene relaciones **formales** con la Secretaría de Educación y la supervisión; al respecto comenta el orientador:

> *"Las relaciones entre Secretaría y Supervisión son bien; la supervisión, siguiendo sus funciones debe estar **vigilando, asesorando, coordinando** actividades; vienen con frecuencia; en este caso por fortuna los supervisores son amigos de José María. El trabaja en una Comisión Pedagógica, donde también están los supervisores del Bachillerato nocturno. Los profeso-*

res de la noche son amigos de José María... Este año no han venido. Deben estar por venir estos días a revisar libros, número de alumnos, algunas actividades...." (Relato 3)

En relación con el último momento de la experiencia educativa, cuando se empezó el vínculo interinstitucional con la UPN, el **RECTOR**, asumiendo su rol de liderazgo como directivo de la Institución, comentaba lo siguiente en una reunión de encuentro entre maestros e interlocutoras:

> *"Hoy se está escogiendo lo que vamos a trabajar, pero tenemos que precisar la funcionalidad de lo que vamos y/o debemos hacer; recordemos que el proyecto Interinstitucional que se propone no está prefabricado de parte de la UPN y estamos involucrando a la comunidad educativa"* (José María Tetay, en: registro sesión 29 marzo/94).

En este último momento de la experiencia educativa algunos profesores, haciendo referencia a las relaciones con las interlocutoras de la UPN han comentado;

> "Hemos sentido la **necesidad de integrarnos** con ustedes a otro nivel, más social, más humano. Algunos se lograron y otros no, por diferentes compromisos. (Prof. Hugo Gamboa en: registro sesión noviembre 26/93).

También el Orientador del Colegio se refirió a las relaciones con las interlocutoras de la UPN y su aporte al Proyecto Institucional así:

> *"En este momento tenemos proyecto porque ustedes están ahí".* (Fabio Sánchez, en registro sesión 12 de febrero/94)

Y en otra ocasión en la que se hizo, a final de 1993, una sesión sobre sistematización y se presentó al grupo de maestros el concepto y se le entregó el documento sobre la sistematización del trabajo de autoformación docente del año; en esta ocasión, el orientador del colegio afirmó:

> *"Esto sin ustedes no habría podido ser. Da gusto ver el material; es hermoso; me siento emocionado. Invito a todos a que lo miremos. No nos dejen derrotar".* (Fabio Sánchez en registro sesión noviembre 26 de 1993).

A finales de 1993 en la UPN se terminó el programa de Educación Comunitaria y con él el Proyecto de Formación de Educadores de Adultos, desde el cual se acompañaba Institucionalmente el trabajo del Colegio. Esta situación fue informada a los maestros. En 1994 la UPN sólo vinculó con tiempo parcial, a una de las interlocutoras para el Proyecto de Investigación sobre Sistematización de experiencias significativas; pese a ello, el trabajo de apoyo al proceso de formación docente y construcción del Proyecto Institucional, continuó. Avanzadas algunas actividades de formación e interlocución para el desarrollo del Proyecto Institucional, al respecto preguntaba un maestro:

> "Es decir que ustedes están con nosotros por pura buena voluntad?" (Fabio Sánchez, en: registro sesión 29 de mayo/94).

La amplitud de relaciones del lider comunitario trasciende de manera significativa la de los maestros y alumnos; por otra parte, este lider reconoce un protagonismo positivo de la rectora durante la primera etapa de la experiencia educativa, quien a su vez es vista por sus compañeros como la protagonista negativa de la segunda etapa.

A continuación se presenta un cuadro de síntesis sobre las relaciones en la experiencia educativa.

TABLA # 3. TIPO DE RELACIONES QUE SE MENCIONARON EN LOS DIFERENTES MOMENTOS DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

	MOMENTOS DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA			
CONTEXTOS	1. DOLOROSO PERO NECESARIO	2. HERIDA DE MUERTE	3. RENACIMIENTO Y ESTABILIZACION	4. AUTOFORMACION DOCENTE Y CONSTRUCCION P. I.
DENTRO DE LA INSTIT. EDUCATIVA. . Maestros . Alumnos	Colaboración, esfuerzo mancomunado integración Adaptación	Conflictos Conflicto con rectora conflicto 2 bandos	Renovación, nuevo liderazgo comité estudiantil Nuevo liderazgo	Convivimos y nos vamos cualificando. Cálidas Camaradería Compañerismo, rivalidad

MOMENTOS DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA				
CONTEXTOS	1. DOLOROSO PERO NECESARIO	2. HERIDA DE MUERTE	3. RENACIMIENTO Y ESTABILIZACION	4. AUTOFORMACION DOCENTE Y CONSTRUCCION P. I.
EN EL CONTEXTO LOCA . Jornadas . No entra . Exalumno . Jac	Colaboración de la JAC y padres Rechazo Saboteo Colaboración	Búsqueda participación de padres		Coordinación con Padres, su Junta, JAC y JAL Integración Vínculos afectivos, cooperac Consulta, coordianción, ayuda. Agradecimiento, reconoc.
DISTRITO C . SECRETARIA ED. . UPN		Mediación de Secretaría y supervisores		Vigila , asesora, coordina Ayuda

También se sintetiza a continuación la amplitud de las relaciones identificadas en los diferentes relatos, especificando las categorías de actor.

TABLA # 4. AMPLITUD DE LAS RELACIONES

ACTORES		PERSONAS NOMBRADAS EN LOS RELATOS
MAESTROS	Rector	Estudiantes, padres, instituciones de apoyo, presidente de la Junta de Acción Comunal
	Orientador	Estudiantes en y fuera del Colegio, exalumnos, padres, Presidente de la Junta de Acción Comunal
	Profesores	Estudiantes del Colegio y profesores de las otras jornadas
ESTUDIANTES		Compañeros, profesores
PADRES		
LIDERES COMUNITARIOS		Personajes del gobierno: alcaldes, secretarios de educación, de obras públicas, el párroco de Engativá, comandante de la policía, otros rectores, urbanizadores
VECINO		Presidente de la Junta de Acción Comunal, urbanizadores

3.2.3 BALANCE DE LA EXPERIENCIA

Cada participante de la experiencia del Centro Educativo hace una evaluación diferente de lo que en ella ha logrado: algunos expresan comentarios generales, otros lo asumen más en forma personal, otros hablan de "los otros": los maestros de los estudiantes, los estudiantes de los maestros; ello depende entre otras circunstancias, del nivel de apropiación, compromiso y sentido de pertenencia que se ha logrado con la experiencia; que es distinto en cada caso.

Un maestro fundador (Relato 1) expresa una visión positiva destacando los logros académicos, a nivel de socialización, afectivo y de participación en los siguientes términos:

"Y hoy el colegio funciona. Tiene sus fallas... la gente trabaja; los alumnos se interesan por el estudio; tenemos gente muy responsable en su trabajo; muy responsable en su estudio. Y de los que tenemos fundadores del Colegio, son personas ... gente increíble, ahorita muy apegada a nosotros, en 10 y 11.

Este año ...hubo asistencia y participación de los exalumnos ... vuelven, porque hay algo que lo motive a ir. Como edificación es feo. De pronto el ordenamiento del espacio es perfecto; lo que lo que lo hace agradable es el calor de las personas; el calor de los muchachos; el calor de los profesores; digamos, hasta del mismo café; el calor de José María. Es una persona con la cual los alumnos pueden hablar ... Hasta eso ha cambiado; hay calor humano allá... y es delicioso. A uno le gusta ir, se integra con los de la tarde, con los de la mañana" (Fernando, Relato 1)

*"Lo que hace **agradable** al colegio es el calor de las personas; de los muchachos; de los profesores; de José María; ....."* (relato 1)

Al respecto el orientador (relato 3) relieva la necesidad de fortalecer lo que hasta ahora se ha logrado:

"Seguramente ya empezamos a consolidar, en la medida en que se ve que sí se están dando los frutos, socializar....De todas maneras han sido positivos los cambios..."

El Presidente de la Junta de Acción Comunal (relato 4) también presenta una visión optimista, reconociendo avances:

> *"Hubo problemas al principio, se solucionaron. Ahorita es un colegio muy bien formado..."*

Una alumna fundadora (relato 5, actor 2) relieva su sentido de afiliación y pertenencia

> *"Ha sido una experiencia muy bonita, porque, empezando ahí si como decía don Amaranto, a rasguños, querer surgir en el Colegio. ... Yo llevo aquí ya 5 años: estoy en 10 y empecé desde 6. A mí me ha fascinado mucho, hay más compañeros, ... es una ayuda para toda la comunidad."*

> *"Me gustaría que todos sepan que es un colegio bueno y que vale la pena venir a estudiar".*

En la relatoría realizada en el taller de reconstrucción, los grupos expresaron sensaciones positivas frente la experiencia educativa en los siguientes términos:

> *"A medida que el proceso educativo se va desarrollando, va tomando no sólo forma organizativa, sino humana".*

> *"Se siente el esfuerzo mancomunado que se hace por sacar adelante el colegio y porque empiece a funcionar".*

El balance positivo también pondera la democratización de las relaciones educativas en la Institución:

> *"Ellos admiran la voluntad que han tenido, elegir los monitores en forma democrática, no en forma cerrada como al principio que eran dos estudiantes que se postulaban como monitor y representante de curso; nunca verdaderamente los acogió todo el curso y que se viera que este año se hizo la elección democrática de representantes al comité de estudiantes, fue muy bueno. También recalcan ese manual de convivencia que ha parecido bueno y sobre todo el punto de la disciplina."* (Nelson)

3.2.3.1 SIGNIFICADO PARA LOS MAESTROS

El orientador (relato 3) hace una mirada en la que asume el trabajo docente como un reto profesional y oportunidad de realización personal, en los siguientes términos:

> *"... El reto de manejar la parte académica se ha sabido desarrollar positivamente, en la medida en la que ha habido camaradería entre profesores, compañeros, profesores y estudiantes."*

Y especifica la vivencia de esta situación a nivel personal, estableciendo comparaciones entre su labor como o docente y trabajos anteriores:

> *"Para mí ha sido una experiencia gratificante, y además porque soy administrador educativo, tengo formación pedagógica (licenciado en ciencias de la educación con especialización en administración educativa). Ahí le dan a uno bases sobre fundamentos teóricos y prácticos de la enseñanza, pedagogía, el conocimiento, del estudiante; además porque tuve una larga experiencia en el manejo de personal. Eso me ha servido de experiencia; ha sido muy positivo y grato ver los cambios en muchachos que consideraba prácticamente que no se podían rescatar, con cierto pasado dudoso, hasta con situaciones de justicia. Ya eso es grato para uno..."*

Por otra parte en el taller de socialización de la reconstrucción los maestros afirmaron en la plenaria:

> *"El colegio es más que el sitio de trabajo; aquí están las personas que le dan sentido a nuestra labor"*

Por otra parte en el taller de interpretación y durante la evaluación del Proyecto Institucional (realizado en noviembre de 1994) los maestros "descubrieron" la visión positiva que sobre ellos tienen los alumnos, lo cual consideraron importante para contemplar en programas de inducción y en una motivacion sobre el Colegio.

> *"Los estudiantes se dan cuenta de la* ***evolución tanto del barrio como del colegio****; valoran el colegio, ayudan a hablar y mejorar su imagen; les preocupa que hablen mal de él; están hablando bien y haciéndole propaganda. Estiman a los profesores, valoran su trabajo."* (Claudia)

Los maestros afirman que han notado cambios en los alumnos; el orientador del Colegio los expresa en los siguientes términos:

> *"Los líderes de ciertos grupitos juveniles están estudiando aquí, sabemos cuáles son y van bien; no son unas lumbreras; tienen dificultades: trabajan...."*

> *"Uno se va dando cuenta que las cosas van cambiando; que ya no es la gente agresiva de hace algunos años y que los antiguos líderes negativos son ahora líderes positivos. Que directa o indirectamente se evitan esas situaciones; de por sí siguen siendo líderes, respetados, pero ya están formados, educados, y eso apoya mucho el proceso educativo aquí"...* (Relato 3)

Ilustrando estos cambios un maestro del área de sociales pondera positivamente los desarrollos de alguno de sus alumnos:

> *"El caso Castañeda, que era un muchacho a la expectativa de infinidad de cosas; cuando él hablaba lo hacía con mucha propiedad y energía; este año es más participativo; ya interviene más. No dejar perder el potencial, sino que se potencie. Se logre más en los muchachos."* (Hugo Gamboa, nov 26/94)

Considera que la experiencia educativa se ha constituido en "oportunidad"

> *"Para los estudiantes puede haber significado no ver trunca la expectativa de tener un bachillerato, la posibilidad de hacer una carrera intermedia o profesional....*

3.2.3.2 PARA LOS ALUMNOS

Una fundadora comenta los beneficios personales que ha logrado en el Centro Educativo:

> *"..." uno empezando para salir a estudiar, a Fontibón, al Garcés Navas, es más de una hora y plata para el transporte y todo eso, mientras que está aquí a la mano. Sale uno y yo por ejemplo, en el caso mío dejo a los niños dormiditos comiditos, empijamaditos y los que salen para el Colegio. Ellos se quedan ahí, yo los dejo comiditos y viendo televisión. A veces llega*

el papá tempranito o si no se quedan dormidos en la cama viendo televisión y yo llego y los paso a su camita." (Relato 5, actor 2)

Igualmente explicitó qué beneficios le ha traído el estudio en su vida familiar.

" Sí. Y sobre todo que a mi esposo le da como ... y yo le he dicho, vamos a estudiar, usted es bien inteligente, vamos y aprovechamos eso, ... A él le falta décimo; hizo hasta noveno. Vamos usted es bien inteligente. Un caso; a mí me ha pasado ésto. Una de mis niñas le estaba preguntando al papá: papá me hace el favor y me explica cómo hacer ésto, y él les decía así y así y yo: no eso no es así; es así y así y así. Y ellas, ah! sí ve papito? Mi mamita es más inteligente que tú. Y yo le dije, pero no lo tome a mal, piense más en eso, él de pronto sepa y no se acuerda. Y a mí: sí; yo sí he cambiado mucho en mi forma de pensar, la forma de llevar a mis hijos. Las niñas que están aquí, hablando con ellas, yo me siento mamá del curso."

"Yo he cambiado mucho mi forma de pensar y de llevar a mis hijos. Yo me siento mamá del curso. Me ha ayudado a estar más activa; y la relación que llevo con mi familia. Así quiero llevar yo a mis hijos. Me ha dado una experiencia muy bonita. Me siento muy orgullosa de estar terminando ya".

"Ahora quiero seguir adelante. La satisfacción mía. Ahora hay que ver por lo menos que uno con 5 de primaria, que no estudio y que no sabe, y que el esposo lo tenga a uno ahí medio... medio no, lo tenga a uno ahí obligado a lo que él diga, y uno ahí quien sabe por temor, quien sabe qué... Ya por lo menos ahoritica en el hogar las cosas ya cambian y yo ya cuento, hablo porque yo ya. .. Esto, el estudio me ha dado esta seguridad y he aprendido cosas, y hablar con los profesores, hablar con el orientador. Entonces, ya es un hogar más estable ya por lo menos ya no se ve que mis hijos, que mi esposo llega a maltratarlo a uno, ya sabe, por que mire que los niños ésto; yo en el periódico, aquí lo compramos todos los días, veo un reportaje, mire vamos a ver ésto, vamos a leerlo. Entonces inclusive el es el fue militar; y él es a tratar a las niñas y yo le digo mire que ellas no son unos soldados. Y el llega y las maltrata así y yo le digo si yo le hago lo mismo, mire que usted entiende, usted es

grande y no se va a traumatizar; en cambio un niño sí. El ya yo le hago caer en cuenta, perdone la palabra, no a los berracazos, sino ya en otra forma, en dialogo, busca uno diferentes formas de entrar para que entienda."

"Y ahoritica en el hogar las cosas cambian y yo cuento ... ya es un hogar más estable" (Actor 2, relato 5)

Perciben de forma positiva el aporte educativo a la economía formal, a la vida individual, social y familiar; y no lo hacen igual con la economía informal.

Por su parte, el alumno fundador pandillero (relato 6) expresa su visión positiva sobre las relaciones educativas que ha encontrado en el Centro:

"A mí me ha parecido muy chévere; pues han habido ciertas dificultades, pero las hemos logrado superar; el colegio como en todo lado empieza con un poco de inseguridad; mejor dicho las cosas empiezan como mal; y poco a poco todo eso se va superando. ...lo bueno, es que ya después llegaron los profesores y nosotros nos hemos ido integrando con ellos; para mí ha sido una etapa muy chévere; yo antes era muy vago y gracias a Dios pues me logré superar y aquí estoy y bien. Me gusta harto el compañerismo y la amistad con los profesores. O sea. Yo soy muy reconocido aquí por todos los profesores aquí del Colegio".

"El colegio ha aportado demasiado!. Nosotros aquí habíamos una gallada la tremenda, y entramos a estudiar y nos ***regeneramos*** *todos. Si no hubiera este colegio, de pronto habíamos muchos vagos por ahí haciendo cosas malas ... El colegio me ha aportado cosas buenas en todo."*

"A mí me ha ayudado el 100% en todo. Es que yo tuve un pasado como muy oscuro, sí? si me entiende? Yo entré aquí a estudiar, yo entre por, ... realmente entré por pasar el tiempo. Y después me fui... que me gustaba,.... me fui amañando y dejé a mis malos amigos y quice ser yo.

Los compañeros nuevos que distinguí, porque o sea, porque yo me distingo aquí en el barrio con muchísima gente, pero yo aquí vine, por lo menos con el profesor Nelson, que él es un excelente profesor; a él le gusta

dialogar conmigo y entre los compañeros y los profesores hay algo que lo atrae a uno, cierto?, y eso es lo que más me gustó también.

Del Colegio todo me gusta. Me gustaría de pronto sí, que fuera más grandecito. Si no se puede, pues ahí vamos".

3.2.3.3 PARA EL BARRIO

El Orientador del Colegio considera que el aporte de la experiencia educativa ha sido significativo, en la medida en qué ha atendido "demandas de cobertura" y prevenido problemas sociales:

"... un gran balance, pues en las condiciones de nuestra ciudad y nuestro sector, tener alguna institución que acoge a 350 alumnos, les puede dar capacitación, estudio, sería mucho decir; si no, qué sería de esos alumnos; por lo menos 250 estarían en la calle, haciendo qué, nada! eso es una gran cosa; uno entiende, dada la situación económica, que si no pueden estudiar aquí, no pueden hacerlo en otro lado..."

El Presidente de la Junta de Acción Comunal expresa que "ha habido beneficios para muchos padres de familia".

"Para qué yo soy un tipo orgulloso. El año pasado ya salieron los primeros 28 graduados del colegio. Para mí fue un orgullo cuando me invitaron ellos mismos, que tenía que estar en la ceremonia de los primeros 28 bachilleres de Villa Gladys. Para mí fue un orgullo estar en esta ceremonia."

En relación con las bandas comenta

"Se acabaron: los duendes, banda grande, organizada, acababan todo. Uno no podía venir porque le mostraban cuchillo. Ellos desaparecieron. Todos ellos se fueron a trabajar. Otros ya estudiaron, se graduaron de bachilleres y todo quedó normal."

Los alumnos fundadores (relato 5) especifican los beneficiosos aportes que el Colegio ha realizado en el contexto local, así:

"Pues yo creo que el Colegio al Barrio, ciudadanos. Ahora no se puede ver así la gente que se veía así por la noche en las esquinas, fumando marihuana, haciendo cosas que no debería hacer. Ya por lo menos la gente que quiere salir está aquí en el barrio; inclusive que se han regenerado. Muchachos que la pasaban en las noches, por ahí, y ahora trabajando y estudiando llegan cansaditos y se acuestan a dormir. Pero sí le ha aportado mucho el Colegio al barrio. Y el barrio, nosotros le hemos aportado al Colegio. La gente que estaba ahí"

"Al menos cultura"

"Eso: cultura, educación, conciencia, conciencia. Pues por lo menos yo me imagino no? que un muchacho en esa edad, piensa voy a estudiar; voy a hacerlo; por qué? voy a salir adelante. Y que todo sepa que es un Colegio bueno y que vale la pena venir a estudiar."

Otro alumno fundador comentó sobre el aporte del colegio al barrio desde su experiencia personal:

"Uy! Mucho! Demasiado!. Sí porque como yo le dije desde el principio. Nosotros aquí en el barrio había una gallada la tremenda! y nosotros entramos a estudiar, pues la mayoría, sí? Y nosotros nos regeneramos todos, todos! Este colegio nos ha aportado mucho; para mí, que si no hubiera este colegio, de pronto habríamos muchos vagos por ahí en las esquinas, de pronto haciendo cosas malas, haciendo cosas buenas, pero el Colegio en sí nos ha aportado mucho."

En el taller de reconstrucción en el cual alumnos, maestros y representantes de la comunidad y padres de familia tuvieron la oportunidad de recordar las etapas de la experiencia educativa, se confirmaron estas sensaciones positivas expresadas inicialmente de forma individual por maestros y alumnos; así, expresó un profesor del área de idiomas:

"Cada día hemos logrado más a nivel del medio; de la comunidad entera y de comprometernos todos con el mismo objetivo. Siento satisfacción al ver que la crisis en el sector ha mejorado al ver el beneficio de la comunidad; un aire de triunfalismo, porque aunque falta mucho ya estamos mirando que hay cosecha; somos creadores de hombres nuevos; cogimos una población bastante difícil y hemos logrado concientizar y humanizar a la misma."

Un profesor del área de sociales afirmó como positivo ver que

> *"La comunidad se apropia de los espacios físicos y afectivos del colegio"*

Y el Presidente del Comité Estudiantil comentó también con tono de satisfacción:

> *"Es un proceso que ha ido mejorando en los últimos años y creo que es importante seguir trabajando para poder seguir y conseguir nuevas metas en el estudiante y ojalá en el barrio se siga creyendo en el Colegio".*

4. HACIA UNA INTERPRETACION

4.1 PERCEPCIONES DE LOS ACTORES SOBRE EL CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

En las pocas oportunidades en que los maestros se han referido al contexto de la experiencia, han evidenciado que lo perciben en dos niveles: marcro y micro.

Los maestros expresan que el **nivel macro** se refiere a los problemas sociales y sus implicaciones en el Distrito Capital; la Educación Oficial Nocturna con sus características y problemáticas, la Secretaría de Educación, la ADE, la DIE, los cambios en la legislación educativa, las relaciones con la supervisión y con algunas entidades e instancias (entre ellas la UPN) que pueden apoyar y velar por el desarrollo del proceso educativo.

El **nivel micro** incluye diferentes espacios como: las otras dos jornadas que funcionan en el Centro; la Escuela Costa Rica, que es vecina en el sector; el bario la zona; y algunas organizaciones como la Asociación de Padres de Familia, la Junta de Acción Comunal, la Junta Administradora Local. Este contexto es fundamental para una nueva comprensión de los procesos educativos y comunitarios.

A continuación se presenta, desde la voz de los maestros, las referencias al **macrocontexto** de la experiencia:

4.1.1 EL MACRO-CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

El orientador habló sobre la actual problemática de la ciudad y del sector:

> *"Nosotros no estamos aislados de una situación o problema social que se está dando en este momento: la inseguridad. Estamos abocados a la misma inseguridad que se da en otros sectores de los barrios, y más en estos barrios subnormales ... por fortuna no nos hemos visto expuestos ni nos ha pasado nada".*

Por su parte el **PRESIDENTE DE LA JUNTA DE ACCION COMUNAL** hace referencia a los paros que se han hecho en la zona, especificando sus problemas que se viven en el sector, como representativos de la administración de la Capital.

A mí me tocó hacer un paro hace poquito, por cómo teníamos esa vía. Nos fue bien. Sí nos engañaron. Nosotros hemos hecho 2 paros ya sobre la vía Engativá. El otro fue en marzo de 1992 y fuimos tan de buenas que estaba el Alcalde mayor Caicedo Ferrer y aportaron 480 millones para esta vía y la plata toda se desapareció. Nos dieron un contentillo y no le hicieron nada a la vía. Nos hicieron un reparcheo bobo y desapareció la plata.

Nos tocó hacer otro paro la vez pasada con los señores de los colectivos, porque usted considere que es tener 20 millones para meterlos aquí para que se dañe en un mes, como le dije yo al Secretario de Obras Públicas, no lo hace cualquiera. Toco hacer el paro y fuimos tan de malas que ahorita mismo hace 15 días nos arreglaron la vía con un compromiso que nos reparchaban la vía y el 5 de abril salía la licitación pública para levantar toda la vía y echarle nuevo pavimento. Pero no salió nada de la licitación.*

* La entrevista se realizó el 8 de abril de 1994.

En el taller de socialización de la reconstrucción de la experiencia un grupo de educadores Ubicó la Secretaría de Educación en el marco de los problemas de la Capital:

A la segunda etapa le dimos el nombre de promesas, porque hablan de un problema, entonces se dirigen a la Secretaría de Educación, pero no les prestan atención porque no los atiende el secretario, sino solamente un asesor y esto está enmarcado dentro de toda la problemática del Distrito.

Los maestros han comentado que la administración tiene olvidada la educación nocturna, pues no provee recursos para apoyar el espíritu de investigación en el Colegio. Esta situación se da a nivel general en la educación oficial, uno de cuyos indicadores son "los paros", que a su vez afectan las experiencias educativas. Durante 1993 un educador preguntaba:

"El 9 (de mayo) se trabajará toda la jornada? La otra semana hay paro el miércoles y el jueves y el viernes es el día del maestro. Sólo motivar a los estudiantes para lunes y martes?..." (Nelson Yara en: registro 5 abril/94)

El relato 2 habla sobre a la Secretaría de Educación, que junto con la ADE, asumen un papel de "juez" vigilante, escucha a los maestros en la segunda etapa (crisis) para tomar las decisiones. Por su parte uno de los maestros fundadores (relato 1) comentó:

"A Gloria la trasladaron. Fue la primera que dejó el colegio. .... Nosotros esperamos el colegio que nos sirva.... A ella la mandaron al sur como castigo....

Dejando ver que la Secretaría y la supervisión como parte de la estructura administrativa y política de la educación, ejercen su jerarquía en el Centro; la facultad de tomar las decisiones, aunque el maestro puede opinar e incidir sobre ellas. La Secretaría también asume "el castigo" de un docente.

En el relato 3 el orientador del colegio expresó otra fun ción de la Secretaría: "exigir" al Centro Educativo.

"A ver si trabajamos para replantear la elaboración del manual de convivencia. Además que es una nueva exigencia de la Secretaría de Educación".

A inicios de este año, el rector dejaba ver otras instancias del contexto macro de la Institución cuando informaba a los docentes del Colegio:

"En estos días hemos preparado la reunión zonal en la comisión educativa nocturna, estamos interpretando la ley general de educación; se plantean solo dos jorna das, excepcionalmente la tercera. Educación de adultos en el artículo 50" (Registro sesión 12 febrero/94)

Durante la cuarta etapa de la experiencia los maestros han hecho referencia a algunas situaciones del contexto principalmente los cambios en la legislación sobre la educación; así al iniciar el proceso de formación docente, se enmarcaba la cualificación en

"El decreto 2647 de innovaciones educativas de la Secretaría de Educación promueve acciones organizativas de los educadores, que redunden en el beneficio de las labores docentes que éstos desarrollan".

Y posteriormente, comentando sobre algunos trámites que ha realizado para la difusión del proyecto y la gestión de recursos, el rector de la Institución dejó ver la red de relaciones que puede establecer la Institución Educativa, buscando el apyo de sus metas, cuando afirmó:

> *"Se entregó copia del proyecto institucional a la Asociación de padres de familia del colegio, la Junta de Acción Comunal y la supervisión de la secretaría de educación. Se radicó copia en la Fundación Social, entidad que desarrolla programas de formación ciudadana. Falta hacerlo llegar a los ediles de la Junta Administradora Local de Engativá para gestionar recursos económicos"* (Registro sesión 5 octubre/93)

Posteriormente, decía

> *"El colegio no está ubicado en el fondo de servicios docentes y la secretaría se ve impedida para hacer un apoyo económico."* (Intervenvión del rector, en: Registro sesión 26 noviembre/93)

A la vez otro docente (Hugo Torres) informó a sus compañeros sobre las gestiones que él ha adelantado en la DIE paara hacer valer el proyecto como Créditos para los maestros. En ese momento se acordó asistir al día siguiente para precisar alternativas, especificando que la UPN podía avalar el proceso, expidiendo una certificación del trabajo de autoformación que se estaba adelantando. (Registro sesión 5 octubre/93) Con ello mostraba también el reconocimiento de la DIE como aval académico del proceso de formación de los maestros.

Y posteriormente, durante una de las sesiones de autoformación docente en 1994, se hizo referencia a una carta del personero de Bogotá a los Colegios Distritales, en la que se hablaba de los colegios más malos en la ciudad. Afirmaba el profesor Hugo Gamboa: *"Eso es algo que nos cuestiona"*. (Registro de la sesión del 18 noviembre/93). Con ello evidenciaba que hay otros actores en el Distrito, que están pendientes de la Educación.

Y finalmente, sobre la relación interinstitucional con la UPN, afirmaba un docente que asistió a la sesión de presentación sobre la sistematización del trabajo de 1993, al evidenciar la posibilidad de su ruptura:

"Es necesario explicitar elementos de acompañamiento que se preveen para lograr un desarrollo sostenido del proyecto. Es necesario construír líneas de trabajo consistentes de la Universidad en relación con la comunidad" (Registro sesión 5 octubre/93)

4.1.2 EL MICRO-CONTEXTO

Por otra parte, el **microcontexto** de la experiencia descrito por los maestros incluye diferentes espacios como: las otras dos jornadas que funcionan en el Centro, la Escuela Costa Rica, que es vecina en el sector; el bario y la zona; algunas entidades como la Asociación de Padres de Familia, la Junta de Acción Comunal, la Junta Administradora Local.

Comentaba un maestro fundador (relato 1) sobre la relación del Centro Educativo Nocturno con las otras dos Jornadas:

> *"La tarde entrega lo que le deja la mañana... la mañana recibe los problemas"*

evidenciando el contexto institucional inmediato de la experiencia educativa.

En cuanto a otros recursos educativos de la zona, el **ESTUDIANTES FUNDADORES** referencian en su relato, la Escuela Costa Rica, que corresponde al otro Bachillerato Nocturno al cual hubieran tenido que asistir en caso de que no se hubiera creado este centro educativo. El afirma que es mejor este Colegio; y ella, que la Escuela es muy grande y hacia allá debe llegar el Colegio.

> *Antes de que colocaran este colegio yo iba a estudiar en el Colegio Costa Rica que queda en Fontibón, sino que me pareció muy malo porque eso en ... habían amigos y ahí me decían: no Manuel! eso estudiar acá es algo tremendo. Uno no puede ir bien vestido, porque ... y a mí me consta, a la gente la roban, a las sardinas, a los muchachos, las zapatillas, las chaquetas; en cambio por aquí, para mí este colegio es muy seguro. Aquí uno se viene como quiera, se viste chévere, no hay ladrones....*

El cuadro siguiente sintetiza la percepción que sobre el contexto han expresado los actores:

TABLA # 5. VISIONES SOBRE EL CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

C O N T E X T O	
MACRO	MICRO
Distrito Capital y sus problema	El barrio
Educación Oficial Nocturna	la zona
Secretaría de Educación (administra, legisla, castiga, exige, supervisa)	Escuela Costa Rica
	Paros en la zona
	Asociación de padres de familia
ADE: apoya a los maestros	Junta de Acción Comunal
DIE: avala formación	Junta Administradora Local
Legislación educativa	Ediles
La Supervisión	Las Jornadas
Fondo de Servicios Docentes	Reuniones zonales
UPN	Comisión Educativa nocturna

Cada uno de estos niveles es percibido en forma diferente y afecta la experiencia educativa.

4.1.3 EL BARRIO, REFERENTE DE LA EXPERIENCIA

Cada actor, según su cercanía o distancia al barrio, su compromiso con él, su nivel de participación en sus actividades, habla sobre el barrio, entendido como el contexto micro local en donde se desarrolla la experiencia.

Las propuestas educativas en la actualidad reivindican, sobre todo en la educación de adultos, el **rescate de los aportes de la vida cotidiana en los procesos educativos**; así, Germán Mariño propone que para que un hecho cotidiano se haga educativo, debe ser reflexionado, hecho consciente y contextualizado.

> "... Hay que comenzar a entender que no necesitamos crear más programas ni más centros de educación para adultos. Tenemos que entrar a extractar de las actividades cotidianas lo educativo. No se trata de inventar nuevos programas, sino de recuperar las prácticas que existen. Hay motivos: El trabajo, los equipos de tejo que hay en el barrio, los bazaares para conseguir dinero; **docenas de actividades que están ahí, en frente de nosotros y que deben ser la materia prima para la nueva educación de adultos.**

Ciertamente para que un hecho vivido se convierta en educativo se requiere varios requisitos:

Lo primero es **CONCEPTUALIZARLO.** No es suficiente vivirlo, ni siquiera describirlo; hay que aprenderlo.

En segundo lugar, tiene que ser **ENRIQUECIDO Y CUALIFICADO CON OTROS SABERES**, con otros puntos de vista.

En tercer lugar debe **SER TRANSFORMADOR**, en el amplio sentido de la palabra y finalmente, debe ser COMUNICADO, debe ser socializado, para que se legitime y acumule históricamente...

HAY QUE METER LA VIDA DENTRO DE LA ESCUELA, pero para elevarla por encima de las cuatro padredes de la escuela.... Hay que incorporaar el allá y el antes ... (Mariño Germán, 1990)

Ello implica la **necesidad de un mayor conocimiento del contexto microlocal, por parte del maestro**, para que pueda actuar desde los "lenguajes y sistemas simbólicos de los grupos con los cuales trabaja". También una **relación de caracter más dialógico** en la que se rescaten y potencien estos saberes populares.

En la experiencia se identificaron diferencias en las miradas sobre el barrio, como

* "Subnormal", concepto que implica "ilegalidad" o no reconocimiento de su legitimidad frente al estado, lo cual implica que no puede contar con servicios públicos, hasta tanto no sea "legalizado".

* "Pirata", asociado con la población que lo habita: "gente pobre", y con el hecho de "no haber sido aprobado, según el señor de la Junta de Acción Comunal.

* "Experiencia vital" en la cual los estudiantes han participado desde la compra del lote, en su proceso de construcción y afrontando situaciones similares a las de algunos barrios de invasión, tales como las inundaciones.

* Como "negocio rentable" de aquellas personas, que aprovechándose de las necesidades de vivienda, contribuyen a la "expansión de la ciudad".

El nivel de conocimiento que el orientador tiene sobre el barrio es mayor que el que tienen los otros "maestros fundadores" y es mucho más fiel a los relatos de Pobladores, el Presidente de la JAC y los periodicos; ello se explica dada su posición en la Institución, que implica su mayor contacto con diferentes instancias de la llamada comunidad educativa.

Sin embargo no existe un total conocimiento de las otras instituciones educativas que hay en la zona; ello es necesario para la implementación del Proyecto Educativo Institucional.

El señor de la Junta de Acción Comunal habla sobre el barrio de una forma mucho más involucrada, pues él participó en el proceso.

Los alumnos manifiestan un proceso vivido y un nivel de conocimiento sobre esa historia del barrio, la cual no es conocida por los profesores del colegio y debería ser parte del trabajo educativo que se desarrolla en la perspectiva de formación de ciudadanos desde su aqui y su ahora.

Los alumnos no ven desligada la experiencia educativa del barrio; relacionan el crecimiento del uno con las exigencias de la otra; ello denota el caracter de integridad y complejidad de los saberes populares.

Dos de los maestros fundadores no hicieron referencia al barrio como microcontexto en donde se desarrolla la experiencia.

Desde los relatos se identifican algunas formas como el barrio se relaciona con diferentes instancias e instituciones:

* Con el gobierno, que una vez aprobado, "le da auxilios".

* Con la Secretaría de Educación, que inicialmente crea el Colegio en el Barrio, con la intermediación de la Junta de Acción Comunal, y luego, desde el Barrio, la Acción Comunal presta el servicio de salones a la Secretaría de Educación.

* Con el Alcalde mayor -de turno- y con la policía metropolitana, para conseguir "seguridad".

* Con la Secretaría de Obras Públicas, mediante la consecución de recursos para planes de pavimentación.

* En la actualidad, frente a la introducción de cambios políticos y administrativos de la ciudad, derivados de la Reforma Urbana y la descentralización administrativa, la relación se establece con la Junta Administradora Local (JAC-JAL).

Se aprecia así, que se piensa que la JAL "da auxilios", evidenciando el más rápido ritmo de cambio institucional y legislativo de la ciudad, que el cambio de concepción en la gestión de los dirigentes comunales.

Se evidencia en los relatos la asociación que hacen diferentes actores entre la presencia de la Institución Educativa con el "progreso del barrio".

4.2 IMAGINARIOS SOBRE "EL NOCTURNO"

4.2.1 SUS ESTUDIANTES Y PROBLEMATICAS

A continuación se presentan algunas argumentaciones que hacen maestros y líderes comunitarios, así como los estudiantes de la experiencia, sobre los "sujetos de la educación nocturna":

El orientador del Colegio plantea algunas razones para que a la Institución Educativa ingresen algunos estudiantes:

> *"Los papás les dicen que los van a meter al **nocturno como castigo.** Aquí tenemos que paladiarlos .... ellos se van acomodando poco a poco..."* (Relato 3)

Por su parte don Bernardo, líder comunitario, afirmó al respecto:

> *"Un colegio nocturno para que esas niñas estudiaran y no tuvieran el peligro y quitarle un problema a los padres de familia"* (Relato 4)

Para confrontar estos dos argumentos de maestro y líder, se presentan las visiones de algunos alumnos: en primera instancia el de Ana Isabel, 'alumna fundadora' quien comentó sobre las razones por las cuales ella se vinculó a la experiencia:

*"Me dijeron que iban a inaugurar un bachillerato nocturno; me gustó la idea porque yo **había dejado de estudiar;** terminé primaria, hice 2 años de comercio pero no tenía bachillerato. Me entusiasmó y en contra de mi esposo y mi familia me inscribí..."*

A la vez que comenta sobre las características que en su criterio, tienen los estudiantes que asisten a este tipo de experiencias educativas:

"Aquí casi todos tienen conciencia de lo que vienen a hacer. Uno que otro mamagallista... Uno estudia en la noche porque uno quiere". (Relato 5, actor 2)

En lo cual se encuentra de acuerdo don Amaranto, otro alumno fundador, quien la interpela:

"Nadie lo obliga". (Relato 5, actor 1)

Y continuó comentando sobre la dinamica de participación y exigencias que hay en el bachillerato nocturno para sus estudiantes, de la misma forma que corrobora la imagen planteada anteriormente sobre sus compañeros:

"Hay gentes que vienen sólamente por tomar del pelo y entonces el entusiasmo, que la trasnochadera, que hay que madrugar, entonces ya se aflojan un poquito; como hay otros que sí da es tristeza ver una persona así; que hacen que el colegio coja mala fama ... El que quiere estudiar estudia como sea."...

También el alumno fundador "pandillero" comentó algunos datos sobre su **historia educativa,** los cuales permiten aproximarnos a las caracteristicas del "sujeto educativo" en este tipo de experiencias:

"Yo duré como 6 años sin estudiar el bachillerato; y luego colocaron el Colegio; entré acá.

Lo bueno es que ya después llegaron los profesores y nosotros nos hemos ido integrando con ellos.".

Manuel muestra que el Colegio fue más una oportunidad, que la respuesta a una búsqueda; estar en la zona le generó la inquietud de ingresar a estudiar y las condiciones de fácil acceso y seguridad (la cual no sólo era para las "niñas", como lo afirmaba el líder comunitario).

"Antes de que colocaran este colegio yo iba a estudiar a Costa Rica en Fontibón; me pareció muy malo porque habían amigos y ahí me decían: estudiar aquí es algo tremendo; uno no puede ir bien vestido; a la gente la roban ... En cambio por aquí en este colegio es muy seguro. Aquí uno viene como quiera, se viste chévere, no hay ladrones." (Relato 6)

Las motivaciones de los estudiantes son diferentes; al respecto Manuel Cuenta que:

"Yo entré aquí a estudiar por pasar el tiempo; después me gustó; me fui amañando, fui dejando a mis amigos y ***quice ser yo****".*

En estos comentarios deja expresado un gran **reto a los maestros del Colegio: trabajar desde la amistad, para desplazar a "otros amigos"**, haciendo aportes significativos al conocimiento, a su vida individual, familiar, laboral y productiva.

"Me motivaron los compañeros nuevos que distinguí; el profesor Nelson le gusta dialogar conmigo y entre profesores y compañeros ***hay algo que lo atrae a uno...*** *Ha habido motivación entre nosotros; yo trabajé aquí. Ayudé a hacer ésto."*

También los estudiantes ven, además de sus características, las posibilidades de crecimiento del colegio en relación con el crecimiento urbano y demográfico del sector. Al respecto comentaban dos de los alumnos fundadores:

"Y ahora que hay más barrios, han abierto más lotes, más urbanización, me han dicho que en año y medio no habrá cupo". (Relato 5, actor 1)

"Y así tiene que ser; una escuelita como la de Costa Rica". (Relato 5, actor 2)

Los alumnos que participaron en el "reportaje" permiten establecer algunos sentidos y significados que otorgan al bachillerato nocturno: desde lo puramente académico, hasta lo netamente afectivo y social. Dejan entrever una alta valoración de la dimensión cognoscitiva de los procesos educativos.

"- Yo soy nuevo; me he amañado; es chévere. Mi esposa había validado.

- Me queda retirado pero vale la pena venir a estudiar.

- El Colegio va en vías de progreso; va mejorando cada año. Mejora en todo sentido: el alumnado, los mismos compañeros.

- Está funcionando bien; se está capacitando la gente.

- Vengo desde Suba Rincón porque he estudiado todo el bachillerato acá y quiero terminarlo. Los profesores están bien capacitados, hay un buen alumnado.

- Dentro del Colegio es bueno; los profesores dictan muy bueno.

- Hay mucha indisciplina.

- Me siento bien.

- Tiene sus decadencias como la falta de más cooperativas, de baños, de un buen parqueadero para no obstruír las filas.

- Es bueno. Se han cumplido algunas labores. El reglamento.

- Es chévere; rico, necesario para la comunidad.

- Aunque me parece que faltan unas cosas, es muy bueno.

- Faltan cosas; está atrasado, desorganizado en aseo; no escogen bien a los alumnos; los profesores no se hacen respetar; muy bajo el nivel académico.

- Nos falta más organización en los cursos y en general en todo.

- Pienso terminar acá porque es muy chévere; enseñan bueno." (Técnica el Reportaje, junio/94).

Por otra parte, sobre algunas situaciones específicas de este tipo de experiencias educativas, como la **deserción en el bachillerato nocturno**, comentaban también dos estudiantes fundadores, denotando un alto grado de conocimiento sobre la problemática de sus compañeros:

"Alumnos nuevos que han venido se han retirado; si toca por ejemplo esos turnos de 2 a 11 no pueden estudiar." (Relato 5, actor 1)

- *"Había por ejemplo una pareja de novios, yo me los encontré, me comentaron que no pudieron seguir estudiando."* (Relato 5, actor 2)

- *"Trabajos ocasionales"* (Relato 5, actor 1)

- *"Les salió un trabajito bueno y permanente y no pudieron seguir estudiando"* (Relato 5, actor 2)

Por su parte Don Amaranto confirmaba las relaciones entre "retención" en el sistema educativo y empleo, cuando comentó:

"Yo pasé ahí mi infancia y no había escuela. Cuando fui a estudiar tenía 13 o 14 años. En 3 años hice 4. Me pasaron de primero a segundo y de segundo a tercero. En Barranca hice el quinto de primaria con mujer e hijos. Ya no pude empezar más porque trabajaba en empresa muchas horas extras y perdía muchas clases.... No pude seguir estudiando. Estudié en el Sena de Barrancabermeja.... Pero últimamente, como he estado aquí, yo dije: voy a dedicarme a estudiar y entonces monté un toldito, un buscapleitos, una tiendita .... al fin conseguí una casita; ahí sí me dedico a estudiar."

Los alumnos encuentran en sus comentarios y diálogos razones justificadas para la deserción de sus compañeros, no necesariamente asociadas a argumentos de orden metodológico o de relaciones pedagógicas en la Institución Educativa, las cuales son motivo de reflexión y preocupación de los educadores.

Los alumnos no se refieren a los problemas socioafectivos de sus compañeros que desertan; cuando hablan de los que se quedan, relacionan la permanencia con el ambiente de la institución. Ello significa que la argumentación sobre las razones de deserción se encuentra por fuera del colegio; en cambio las razones de permanencia o retención se encuentran "en los estudiantes": sus cualidades y capacidades: "se quedan por que son juiciosos".

El ciclo de vida productivo, la satisfacción de necesidades individuales familiares, acompasan el ritmo del ciclo de vida educativo, así como la forma excluyente que asume en nuestro país la relación estudio trabajo, estas relaciones cobran especial vigencia para el caso de los adultos que estudian bachillerato nocturno.

4.2.2 EL SENTIDO DE LA EDA EN EL BACHILLERATO NOCTURNO

4.2.2.1 EXPECTATIVAS DE LOS ALUMNOS EN LA ACTUALIDAD

En las sesiones de evaluación de la experiencia de noviembre de 1994 en las que los maestros evaluaron el Proyecto Institucional hablaron en la plenaria sobre el sentido que la educación de adultos, tiene para los estudiantes, en los siguientes términos:

> *"En el Colegio es obtener un título; graduarse como bachiller; poder continuar al menos una carrera intermedia. Las madres aspiran a brindarle a sus hijos un apoyo, orientarlos; brindarles las oportunidades que ellos no han tenido. Otra prioridad es que terminando el bachillerato puedan ascender en los puestos y mejorar salarialmente.*
>
> *Los alumnos desean ante todo una preparación técnica y útil para su vida. La contabilidad, primeros auxilios. Desarrollar habilidades artísticas y manualidades; aprovechar sus habilidades manuales."* (Noviembre 24 de 1994, plenaria)

4.2.2.2 SIGNIFICADOS VIGENTES PARA ALGUNOS MAESTROS

Por otra parte, los maestros también han expresado lo que para ellos ha significado la experiencia educativa, que usualmente comparan con otro punto de referencia: el trabajo en la jornada de la mañana, y "con otro tipo de estudiantes": ellos sienten que este grupo y esta experiencia les demanda nuevas exigencias sobre formación docente:

> *"Quiero corroborar lo que dice Hugo: de verdad que uno trabaja en otros colegios por la mañana; en mi caso personal yo quiero mucho a la noche; yo en mi casa nunca comento sobre la mañana sino sobre la noche; no*

*me sale lo del día, problemas: me importa comentar a mi mujer y a mi hija lo de noche; **me duele, me consterna y se me hace la piel de gallina cuando se está hablando que el nocturno tiene sus días contados!.***

*Cómo así, increíble; **el ambiente que yo vivo allá me alimenta a diario. Todos los días es una vivencia permanente; es una población necesitada de afecto; uno también necesita de ellos. Ese calor que dan ellos ese respaldo todavía se conserva ahí en el nocturno nuestro;** ese respeto por el maestro todavía se tiene como maestro que guía, que acompaña, que es un compañero.*

De verdad que el nocturno es una familia tan rica, tan chévere que es muy cálida y se identifica uno. Este año le dimos participación a los estudiantes, yo creo que eso es valiosísimo; nos identificamos más, estamos más al tanto todos. ..."(Nelson, noviembre 25/94).

Se aprecia así la valoración afectiva, el nivel de compromiso, de pertenencia que algunos maestros asumen en la experiencia educativa.

Cesar Vera (1988) comenta en cuanto a las **imagenes sociales del docente,** que la profesión es concebida como **vocación innata;** como **solución transitoria para acceder a otra profesión,** como **imagen secular** (desarrolla una actividad profesional con obligaciones definidas y contenidas en la función docente, cuyos límites no traspasan el aula), como **apostol,** como **intelectual orgánico-trabajador de la cultura** que se preocupa de su actividad pedagógica y cultural. Así propone las categorías de

agente cultural y transmisor de saber
líder de relaiocnes escuela-comunidad, promotor
empleado estatal asalariado con horario
apostol de la educación
administrador de currículo

Y comenta la necesidad de analizar sus funciones, las relaciones que establece con la comunidad, como líder y promotor de cambio.

Este autor nos permite planear que la reflexión pedagógica promovida desde el proceso de autoformación docente ha potenciado que los maestros trasciendan su imagen como asalariado o apostol, y avancen en la construcción de un nuevo sentido de lo educativo, valorado desde la perspectiva cultural y profesional.

El mismo autor comenta que el sistema **nacional de capacitación** recomienda la realización del **docente como promotor del desarrollo integral de la comunidad** y que el programa mapa educativo promueve la satisfacción de necesidades eductivas del maestro, a fin de proyectarlo como promotor del cambio comunitario.

Aunque la implementación de estas propuestas ha sido débil en el País, pues existe un desface o desconexión entre lo que postulan las normas y la realidad respecto a la integración del maestro y la comunidad y en general en la actualidad hay poca precoupación de los maestros por los problemas que afectan el entorno socio-cultural en el que se desempeñan, en el cuarto momento de la experiencia, se evidencia el aporte significativo que los espacios de formación y reflexión pedagógica, hacen al redimensionamiento de la autoimagen y del rol docente en relación con los contextos en los cuales trabaja.

Por otra parte, algunos maestros además de expresar sus vínculos afectivos y compromisos con la experiencia explicitan la necesidad de reflexionar y cualificar sus prácticas pedagógicas; de acordar criterios de trabajo. Un profesor del área de sociales ilustra esta situación:

> *"Yo sugiero que generemos alrededor de ésto un debate, porque es importante. Cuando se trata de asumir posiciones pueden haber posiciones que no comparten; ... porque* ***cuando uno se va a comprometer****, cuando dice Nelson que en el colegio se siente en su salsa; cuando yo siento que los muchachos le sirven a uno hasta de terapia... Es que los que trabajamos en los dos polos: en ese sector elitista del Boston ... y aquí recibe uno ese potencial, esa realimentación afectiva ... y por eso* ***uno siente que debe darle a esa gente lo mejor de sí****. Y debe ir descubriendo: Qué cosas tengo yo buenas, las mejores, para dárselas. Los invito al debate o si no, que retroalimentemos, le demos más fuerza la propuesta"*: (Hugo gamboa, noviembre 30/94)

Obviamente el compromiso docente surgido en los espacios de socialización de sus reflexiones pedagógicas, debe ser promovido y fortalecido desde condiciones (administrativas, logisticas, operativas...) del contexto, que posibiliten la acción consecuente.

En algunas de sus discusiones, los maestros tuvieron la oportunidad de "descubrir" que los alumnos los valoran y los estiman, lo cual redimensiona su trabajo. Así lo expresaron en la reunión del 25 de noviembre:

> *"Acerca de cómo los estudiantes se dan cuenta de la* ***evolución tanto del barrio como del colegio;*** *cómo valoran el colegio, ayudan a hablar y mejorar la imagen del colegio; les preocupa que hablen mal de él; ellos están hablando bien y haciéndole propaganda. Estiman los profesores, valoran su trabajo."* (Claudia, noviembre 25/994)

Algunos maestros en sus reflexiones han asumido una posición comprometida, desde la cual reivindican la necesidad de un trabajo integral en la Institución, y articulado con el contexto local y comunitario. Así han expresado en el **sentido de "proyección" de la EDA hacia su contexto:**

> *"A veces después de todo ese caminar que es nuestro colegio, uno se pregunta si detrás de la puerta no hay gente que tenemos que rescatar; que traer al escenario; El señor Medina, los padres de familia, meterlos más en el colegio."* (Nelson, noviembre 25-94)

> *"Explorar el proyecto, el canal para las comunidades. Necesitamos de la Junta de Acción Comunal; nosotros estamos inmersos en el proceso; en los sectores. Por ser el único* ***bachillerato nocturno debemos ser motor, núcleo de dinamismo de la comunidad."*** (Hugo Gamboa, noviembre 25/94)

En este mismo sentido el rector de la Institución exponía los **retos vigentes para la eduacación nocturna de adultos:**

> *Hoy día se dice que una institución que no prepare para la vida productiva está desfasada. Es la crítica al bachillerato nocturno. Un bachiller académico sabe de todo y de nada. No puede ni patinar en un banco. No sabe contabilidad, taquigrafía. No es preparlarlo única y exclusivamente para ir a la universidad. En los colegios nuestros no van a la universidad... Las habilidades comunicativas son base para la formación de la persona. Una persona que no sabe comunicarse ..., qué sacamos si no saben presentar una hoja de vida, pues lo rechazan. Se empieza con la comunicación, presentación, forma de hablar, de presentarse en una entrevista; eso es lo básico. Decir que formamos estudiantes para el mundo laboral no es muy cierto,*

porque sólo los estamos formando para dos partecitas, que quedan muy cortas. Tratar de formular la formación integral, equilibrada entre la parte humana y laboral: un buen saber, buenos conocimientos académicos y científicos y una formación humana buena." (Noviembre 26, José María.)

Estas intervenciones del rector rescatan su trayectoria de trabajo en la Comisión Pedagógica Nocturna, en la cual ha tenido la posibilidad de reflexionar sobre los "lineamientos conceptuales y metodológicos para el currículo de los Colegios Distritales Nocturnos como un componente dinamizador hacia la transformación de la escuela secundaria nocturna". (Alvarado Prada y otros, 1991).

La presentación de sus reflexiones se han constituido en un punto tensionante y direccionante de la experiencia educativo; han sido una visión "a negociar" con los maestros.

La comisión pedagógica nocturna ha reflexionado en torno a las relaciones entre educación y desarrollo autoindependiente a escala humana, mejoramiento de la calidad de vida, satisfacción de las necesidades humanas, respetando la diversidad y considerando el "trabajo como fuente que propicia la creatividad, moviliza energías sociales y utiliza la experiencia organizacional y el saber popular para satisfacer necesidades individuales y colectivas" (Max Neff, Manfred, 1986).

Así este grupo describió los sujetos de la educación nocturna como

"Adultos sociales caracterizados por:

* Ser personas reconocidas como adultos por la sociedad en la cual se encuentran, pese a que buen número sea cronológica y legalmente menor de edad.

* Con desempeño de algunas funciones sociales propias de adultos como: aportar económicamente para una familia, desempeñar un trabajo remunerado, poder participar plenamente en la vida política.

* Desfasado cronológicamente dentro de la organización del sistema formal.

El mismo grupo ha propuesto la "experimentación de nuevas opciones pedagógicas y ha planteado algunos principios para este tipo de experiencias:

"La personalización y socialización del estudiante, entendida como profundización de su dignidad humana. Apoyo a su autodeterminación responsable, promoción de su sentido comunitario y de su compromiso frente al trabajo.

El respeto entre todos los integrantes de la comunidad educativa.

Educar para la vida, entendida como proyecto dinámico, abierto y liberador, con una fundamentación en el saber "ser" y en el saber "hacer", buscando satisfacer las necesidades básicas del individuo y la sociedad.

Buscar el desarrollo de la inteligencia por medio del análisis científico, ético, social, político, económico, estético y el desarrollo de la creatividad, especialmente en el arte de la ciencia, la técnica, el servicio a la comunidad.

Formentar la autodisciplina, pues el ser uno mismo es la esencia de la autenticidad.

Buscar el desarrollo del sentido de pertenencia del estudiante con su país, su comunidad, su familia y la institución en la cual se encuentra.

Desarrollar la capacidad de comunicación, pues es la base de las relaciones humanas, de la participación y de las prácticas solidarias.

Recuperar y desarrollar valores éticos y morales que respeten la dimensión trascendente del hombre y el pluralismo de opciones.

Educar en y para la democracia, la vida social, la convivencia con la naturaleza, el trabajo, la libertad y con una visión del futuro.

Proclamar y defender el derecho a la vida, lo cual conlleva la satisfacción de necesidades bióticas y antrópicas que garantizan la conservación, desarrollo y evolución del ser humano enla sociedad.

En la experiencia educativa los maestros han asumido diversas posiciones frente a sus retos docentes, dado su nivel de compromiso afectivo, experiencias previas, expectativas y sentido que le han dado al bachillerato nocturno.

Esta variedad de posiciones de los maestros es la que ha generado en las sesiones de autoformación docente, desde las discusiones sobre la propia práctica educativa, la oportunidad de ir negociando y clarificando las razones por las cuales las intencionalidades educativas deben precisarse y concretarse en respuestas a las necesidades de los alumnos en su contexto. También han ido sintiendo la necesidad de afinar la "reflexión pedagógica":

> *"Nos propusimos habilidades comunicativas porque vimos la actuación sociocultural, la poca capacidad lingüística; no sabían saludarse, hablar, expresarse. Cortado lingüísticamente hablando. Hasta ahí el proyecto está tibio; empieza a calentarse cuando estamos hablando hoy de la parte laboral. No podemos decir como decía un compañero esta noche, que en la parte laboral, qué especialidad. Si seguimos trabajando los rusos: tipos buenos para pegar ladrillo, pero malos para comunicarse. Yo creo que lo más importante es la* ***sociabilización de la zona 10.*** *Sustentar, analizar. Coartado. Sin oportunidad laboral. La parte sociocultural es limitada. Se pueden sacar muchachos con contabilidad avanzada, sino que tengan una oportunidad de trabajo; una persona opcionada, capacitada. Estaríamos soñando.* (Nelson, noviembre 26 /94)

Así, el rector exponía, en una de estas sesiones:

> *"Las necesidades también tienen que ver con ese tipo de ser social; el adulto y qué características en relación con sus responsabilidades económicas, tienen un hogar, necesidades materiales, están trabajando. Son adultos sociales, no necesariamente según su edad cronológica. Ello liga la parte de fundamentación filosófica con el desarrollo."* (José María, nov 30/94)

A continuación se presenta la tabla que sintetiza el sentido que diversos actores le han dado a la experiencia educativa, según la percepción que tienen sobre los "alumnos sujetos de la experiencia", las intencionalidades, las formas de implementarlas y el papel del maestro en la misma.

BACHILLERATO NOCTURNO	C A T E G O R I A S D E A C T O R		
	PRESIDENTE DE ACCION COMUNAL	ESTUDIANTES	MAESTROS
PAPEL DE LOS MAESTROS		Hacerse respetar.	Erradicar la violencia y las pandillas, adaptar la juventud. Seleccionar el personal escuchar sugerencias, introducir educación, servir a la comunidad, ser agente dinamizador, Exigir académicamente. Guiar, acompañar, ser compañero, dar lo mejor de sí. Asumir su carga académica. Ser amigos de lideres. No puede ser a la vez policía y maestro.

4.3 APROXIMACIONES AL MODELO PEDAGOGICO DE LA EXPERIENCIA

A continuación se analizan algunas de las referencias que diferentes actores de la experiencia hicieron sobre el concepto de educación y su finalidad, para lograr aproximaciones a los modelo pedagógico suyacente; se especifican las variaciones de los significados en sus diferentes momentos, el papel que los maestros asumen en ella, las imagenes asociadas al desarrollo del trabajo educativo y el sentido de la educación de adultos en el Bachillerato nocturno.

4.3.1 SIGNIFICADOS SOBRE LA EDUCACION EN SUS 4 LOS MOMENTOS

4.3.1.1 Primer momento: "doloroso pero necesario

En relación con el primer momento de la experiencia, el cual fue denominado en la reconstrucción "Doloroso pero necesario", el **ORIENTADOR DEL COLEGIO** (relato 3) comenta la forma como él percibe que el Presidente de la Junta de Acción Comunal argumentó el sentido del Centro Educativo:

"Don Bernardo encontraba muchachos que se la pasaban en la calle y terminaban en formación de pequeñas pandillas. Se le ocurrió: Aquí el derecho es ***darle educación*** *a esos muchachos, que se la pasan en la noche, que llegan de su trabajo o que no tuvieron la posibilidad de estudiar en otros colegios por cuestiones de recursos económicos o por otras razones; buscarles una institución en la noche, donde puedan estudiar y capacitarse. Y una forma de evitar esas pandillas frecuentes en estos barrios subnormales".*

Así, Fabio afirma que este líder comunitario percibe que la educación "se da" como una estrategia para solucionar algunas de las situaciones problemáticas en el barrio; tiene un caracter supletorio y remedial. Comenta en relación con los primeros alumnos del Colegio:

"Muchos de los que ingresaron aquí eran pandilleros. El presidente de la Junta de Acción Comunal reunió las pandillas: voy a poner un colegio para que estudien; estén pensando cosas mejores para ustedes y el barrio..."

También el Presidente de la Junta de Acción Comunal reconoce este punto, pero desde otra perspectiva al afirmar:

"En los primeros años que se fundó el Colegio el rector no sabía que elementos había aquí y ellos recibieron a todo mundo que llegaba; y entre ellos había vergajos de pandillas ... a no dejar estudiar. Jóvenes que no les gusta el progreso sino acabar lo que hay... Esa ha sido la preocupación mía; que no dejen la escuela; la han destruído".

En las instalaciones de la "escuela" (jornadas mañana y tarde) funciona "el colegio" (jornada nocturna). Los maestros hablan "del Colegio y don Bernardo de "la Escuela". Las connotaciones de estos dos términos son diferentes en nuestra sociedad.

Se presenta una inconsistencia cuando Don Bernardo asume la vinculación de las pandillas a la Institución Educativa como 'algo casual', y antes había reconocido que la Institución sería "la solución" a esta problemática.

En la medida en que se fue organizando el Colegio aparece la visión de la educación como institución que debe asumir procedimientos, criterios y asuntos formales para poder cumplir con el objetivo que se crea:

El primer relato elaborado por un **MAESTRO FUNDADOR** comenta en relación con este momento de la experiencia, que

> *"se promocionó la jornada, organizaron matrículas y el equipo de maestros fue cambianado".*

Al respecto el orientador comenta

> *"Ellos en un cajón echaron ahí; eso era el archivo; se empezó a organizar el Colegio; cada uno con su carga académica"*

Los dos maestros destacan el papel del archivo en la organización (materialización) del Colegio evidenciando la cultura escrita necesaria en una institución educativa de orden formal; el orientador hace referencia a la "carga" académica, concepto que de hecho puede tener connotaciones negativas sobre el trabajo del docente.

El **MAESTRO FUNDADOR** que participó en el primer relato afirmaba en relación con este momento las reflexiones que él se hizo al respecto:

> *"Antiguamente nosotros no seleccionabamos el personal; ahora sí podemos tener un criterio para seleccionar; primero porque conocemos a la gente; a la comunidad; antes recibiamos lo que venía ...."*

Destacaba la importancia de los alumnos iniciales en la conformación de los fines educativos de la institución, los cuales referia en ese momento a la "selección".

> *"Nuestros tipos iban por la noche iban a fumar, a meter marihuana, a quemar pupitres*
>
> *Alumnos supremamente peligrosos ... ya habiamos logrado coger un poco de gente de esa .... introducido bien al colegio; un grupo sabíamos que venian a armar problema"*

Otro maestro fundador en el relato 2 escribió al respecto:

> *"El colegio inició con personal que tenía cantidad de problemas (carencia de papeles); estaba como asistente*

... el estudiante no se sentía integramente del colegio. Muchos de nuestros estudiantes pertenecieron a pandillas juveniles de los barrios; andaban amenazándose de muerte. Debido al personal que teníamos tuvimos que soportar daños en nuestros carros; amenazas y lluvias de piedra"

Los diferentes actores de la experiencia le dan un sentido diferente a la educación: Desde la mágica posibilidad de solucionar los problemas del barrio, pasando por transformar la mente de los estudiantes, hasta el estrecho significado de la instrucción.

Fabio, orientador del Colegio comenta que el Señor Medina habló con los muchachos en los siguientes términos

*"... un colegio para estudiar; ... que estén **pensando en cosas mejores** para ustedes y para el barrio...."*

Parte de las funciones educativas consistirían entonces en transformar "los pensamientos de sus alumnos". Por su parte el **PRESIDENTE DE LA JUNTA DE ACCION COMUNAL** expresa sus concepciones sobre finalidades de la educación en los siguientes apartes:

"Usted sabe; cada uno de nosotros tenemos es que coger los jóvenes y llevarlos por el buen camino"

Reconoce que no sólo la institución educativa "llevan por el buen camino", sino también el papel importante que al respecto desempeñan los adultos, los padres y de los líderes de la comunidad. Además, plantea como problemático el no poder hacer clases y como opuesto "la organización", considerando pertinente acudir a 'métodos no convencionales'

"... si me ha tocado llamar la fuerza pública y ha tocado entrar al colegio, porque no dejan hacer clase a los profesores. Este año ha estado más organizado. Pero siempre hay jóvenes que les gusta sobresalir, porque ... yo digo que es culpa de los padres de familia.

*"Porque yo digo un pelao que no quiera estudiar y lo ve en la casa, pues yo me voy y sabiendo que hay quejas que estos pelaos molestan en el colegio, pues uno tiene que colaborar y decirle que dejen estudiar a los que quieren estudiar. Esa ha sido la **preocupación mía. Que no dejen la escuela**; la han destruído harto, pero no es en el nocturno, sino es jóvenes que no les gusta el progreso, sino acabar lo que hay.*

Así Don Bernardo expresa el papel activo que de hecho ha seguido desempeñado en algunos momentos del proceso educativo de los estudiantes del Centro. Relaciona los conceptos escuela, estudio y progreso. También relaciona la problemática educativa del sector con lo económico y demográfico, mostrando cómo su proceso de formación y gestión como líder le aport elementos para una mirada menos ingenua y más estructural de la educación:

> *"Aquí no hay un colegio bueno por descuido de los urbanizadores que no dejaron un lote. Ahorita salen 25 millones para la guardería infantil".*
>
> *"Aquí no hay más colegios de bachillerato. Hay colegios particulares pero le dan en la cabeza a uno. A estos barrios piratas llega la gente más pobre; llegan a poner una pensión. Yo tengo dos niñas estudiando y por cada una de ellas me toca pagar doce mil pesos mensuales".*

En cuanto a las relaciones entre "educación" y el barrio don Bernardo manifiesta su preocupación por el proceso de mayor poblamiento y la falta de una infraestructura educativa y el papel que deberían haber desempeñado los urbanizadores al respecto.

> *"Es una cosa importante que estoy logrando y se hizo al MEN para que nosotros aquí en una asamblea general, se aprobara la zona verde número 2 para un Colegio de Secundaria, ya que es tan triste que contamos con 28 barrios y de los 28 barrios ninguna urbanizadora se ha acordado para dejar un terreno para un colegio. Es triste hablar, pero no lo han dejado. Entonces como en Villa Gladys tenemos artas zonas verdes entonces yo hablé con la comunidad y la Aamblea general me aprobó y envié esos papeles a Secretaría de Educación, al MEN y está ...*
>
> *No tengo con qué pagarle al profesorado, a los rectores que han habido... Ahorita es un colegio muy bien formado."*

Así el Presidente de la Acción Comunal expresa la preocupación constante por lograr nuevos aportes a la educación; por que la comunidad, exprese su agradecimiento, al profesorado. También el hecho de la pavimentación, como símbolo de materialización del reconocimiento a los maestros.

La imagen del Colegio no era la mejor en este primer momento; al respecto afirmaba el orientador:

> *"Algunos hablan mal, otros bien; por lo general hablan mal, pues si vamos a recoger todos los muchachos que se la pasaban en la calle, pandilleros, pues vamos a tener una imagen:..."*

Ana Isabel, estudiante fundadora, comentó al respecto:

> *"Este colegio primero decian que era una recocha..."*

Por otra parte, haciendo una mirada retrospectiva en cuanto a este momento de la experiencia, los participantes en el taller de reconstrucción expresaron lo siguiente:

> *"Se hizo un gan esfuerzo para que el Colegio empezara a funcionar"*
>
> *"La imagen del plantel era negativa".*
>
> *"Se buscó inicialmente inicialmente fue erradicar la violencia y las pandillas que existian en el barrio. Fue muy difícil la adaptación de los alumnos en un comienzo"*

Con estos comentarios se hace referencia a elementos de orden organizativo, a la imagen del plantel y uno de los objetivos iniciales de la experiencia educativa, en término de la "adaptación de los alumnos"

Los significados que los actores dan a "lo educativo" son variadas, discimiles; en el primer momento de la experiencia se habla de "Reinsertar", de "Introducir"; de "Regenerar". También se relaciona la educación, desde la perspectiva del maestro con los conceptos de selección, manejo de la situación y adaptación de los alumnos a una disciplina académica.

4.3.1.2 EN EL SEGUNDO MOMENTO: HERIDA DE MUERTE

En relación con el segundo momento de la experiencia, el cual fue caracterizado por la mayoria de actores que participaron en el proceso de reconstrucción como "los conflictos entre la rectora y los profesores", el maestro que escribió el relato comentaba que:

"Los alumnos que apoyaban a los maestros eran la mayoría que querían sacar adelante el colegio. Se corría el riesgo de que nos cerraran el colegio, generando nuevos problemas de tipo personal y social" (Relato 2)

Reconoce asi ya "otro tipo de alumnos" y los aportes que ha hecho la Institución educativa al contexto en el que trabaja, en relación con su problemática. De igual forma evidencia la importancia del caracter institucional y la estructura administrativa jerárquica de la educación: ante "nuestros problemas" otros tomarian la decisión de cerrar el colegio.

En el taller de reconstrucción, en el momento de la Mirada colectiva desprevenida, cuando un grupo hablaba de la población heterogénea que entró al colegio, concluia su descripción afirmando que:

"... se fue puliendo la situación por las normas establecidas por el Colegio y lo que en un principio era un ideal lo estamos convirtiendo en realidad".

En relación con este segundo momento de la experiencia educativa en el taller de reconstrucción los participantes expresaron en relatoria de trabajos subgrupales, en la plenaria que:

"Elementos criticos invitan a introducir cambios significativos."

Expresando la connotación positiva de las crisis y sus posibilidades en la transformación de los procesos educativos.

Ana Isabel, alumna fundadora expresa también su valoración social sobre la educación, mostrando sus expectativas por seguir estudiando y las relaciones entre la situación laboral y nivel educativo:

"Por lo menos, a mí me ha tocado rechazar trabajos, precisamente porque estoy estudiando. Por que yo quiero seguir estudiando.

Que todos sepan que es un colegio bueno y que sepan que vale la pena venir a estudiar.

.... que son gente, que son humanos, que pueden salir adelante. Porque desgraciadamente a uno no lo van a recibir en una empresa con quinto de primaria. Por lo menos mi idea es estudiar ahorita los sábados computación, secretariado sistematizado, porque yo antes estudiaba comercio. Ya voy a ser bachiller. Lo puedo hacer los sábados por la tarde."

El significado social del bachillerato es muy grande para los alumnos que asisten a la Institución; aún es visto como una posibilidad de ascenso y estabilidad laboral en el ámbito de la economía formal.

Por otra parte, en cuanto al ambiente y las relaciones educativas en este segundo momento de la experiencia se hicieron los siguientes comentarios:

"Problemas, clima tenso; los únicos afectados que salieron perdiendo fueron los estudiantes". (Relato 2)

Enfatizando en el hecho de que los estudiantes (ya sin la carga de valoración negativa) son principales sujetos y actores del proceso educativo.

En el segundo momento de la experiencia los actores relacionan el concepto educación con "ir puliendo la situación por las **normas**", con el proyecto y anteproyecto, con conocimientos específicos (electricidad...). Sigue en vigencia la relación entre educación, disciplina y normas.

4.3.1.3 EN EL TERCER MOMENTO: RENACIMIENTO Y ESTABILIZACION

Hablando sobre este tercer momento, el Maestro fundador que participó en el primer relato comentó:

"La misma comunidad se ha dado cuenta el cambio: antiguamente nosotros no seleccionabamos el personal; ahora si podemos tener un criterio para seleccionar, primero porque conocemos a la gente de la comunidad; antes recibíamos todo lo que venía, sin conocimiento de causa ... la idea de nosotros no es rechazar a la gente...".

Y continúa el orientador haciendo referencia al proceso educativo que se fue logrando en el Centro Educativo con estos estudiantes, cuando afirma:

Tanto así que los que estaban en esa situación y están estudiando aquí, sabemos cuáles son y están y van bien; no son unas lumbreras de estudiantes; tienen sus dificultades, trabajan.

Que ellos cambiaron, se incorporaron a la institución, han permanecido en ella, se han vinculado laboralmente, aunque no se hayan desarrollado óptimamente en cuanto a su rendimiento académico en el Colegio.

En este tercer momento se vuelve a hacer referencia específica a "la selección", enfatizando la importancia del conocimiento del contexto por parte de los maestros; y se hace referencia a "logros" de la experiencia en términos de "que los estudiantes trabajen; estudien; se vuelvan líderes"; se reconoce la importancia del dialogo y las relaciones en el proceso (la consideración que tiene el maestro de algunos estudiantes); de la integración, clima, estabilidad estudiantil y del estudio.

El maestro fundador que elaboró el segundo relato comentó sobre este tercer momento de la Institución que:

"Con la llegada de José el Colegio tomaría otros horizones, siempre convencidos de que sería en beneficio de todos: comenzamos a seleccionar personal que quería estudiar; se habló con ellos para poner en práctica sus sugerencias. La Institución ha dado un giro de 180 grados en su organización administrativa, académica y disciplinaria".

En el taller de reconstrucción un grupo afirmó sobre los objetivos educativos:

"... fuimos nosotros introduciendo un tipo de educación, ese desangramiento fue saliendo, hasta que realmente logramos un primer objetivo que era buscar que la comunidad se lograra interesar por el estudio .... luego tratar de que la comunidad llegue al colegio y ahorita que sea parte integral y soporte fundamental del colegio".

Este grupo, en el cual fue relator un maestro, explicita los cambios de concepción educativa con los cuales el Centro se va asumiendo y proyectando más hacia la comunidad. Hace equivalentes los hechos de "introducir educación = sacar desangramiento = interesar por el estudio".

Nuevamente surge la relación entre educación y selección, concretando que el criterio para hacerla, es "que la gente quiera estudiar". También especifica 3 elementos importantes en la Institución Educativa: "lo administrativo, académico y disciplinario".

En relación con este momento en el taller de reconstrucción de la experiencia los participantes taller afirmaron:

> *"La introducción de elementos nuevo le da como un aire nuevo; perspectivas positivas.*
>
> *"Los jóvenes que presionaron la creación se vincularon y están estudiando".*
>
> *"El rector generó mayor integración, clima más agradable, estabilidad estudiantil".*

4.3.1.4 EN EL CUARTO MOMENTO: FORMACION DOCENTE Y CONSTRUCCION DEL PI

Sobre este cuarto momento el maestro fundador que participó en el primer relato comentó sobre la expriencia educativa "en la actualidad" (marzo de 1994)

> *"Hoy el colegio funciona. los exalumnos lo quieren porque han ido a visitarlo; hay algo que los motiva a ir. La gente trabaja; los alumnos se interesan por el estudio; tenemos gente muy responsable en su trabajo y su estudio. Hay calor humano; es delicioso; a uno le gusta ir. Se integra con los de la tarde, con los de la mañana.".* (relato 1)

Y comentaba el orientador sobre la actual cobertura de la experiencia:

> *"una institución que acoge 350 alumnos; se les puede dar capacitación, estudio; si no pueden estudiar aquí no pueden hacerlo en ningún lado".* (Relato 3)

También en cuanto a este cuarto momento de la experiencia educativa, en el taller de reconstrucción, en el que los maestros buscan responder a inquietudes de los estudiantes sobre el abandono de una propuesta anterior, se expresan así:

"Era más prioritario respecto a los alumnos; había una necesidad más grande. ver que el alumno no tenía esa capacidad, o no se le había ayudado a desarrollar esa aptitud por saber hablar, escuchar y entender. y vimos que podíamos tener un conjunto y lograr el objetivo. todo eso tiene un proceso"... (Fernando)

Al hacer una reflexión sobre la experiencia educativa en relación con sus logros, los participantes expresaron el significado del concepto de educación, en el taller de reconstrucción en los siguientes términos:

"Avanzamos en la cosecha; somos creadores de hombres nuevos".

"Cada año se está cualificando más la relación del colegio con la comunidad".

"Los alumnos ven la oportunidad de lograr metas de formación".

"Nos hemos socializado; humanizado; hemos logrado compromiso e integración".

"Los estudiantes están aprendiendo actitudes"

"Hemos podido colaborar en la formación de ciudadanos para que revierta en la comunidad, en la sociedad".

"Como alumnos nos hemos formado. Como docentes servir a la comunidad; darnos al sector como agentes dinamizadores de un nuevo proceso comunitario".

"El mejoramiento de los jóvenes integrantes de la comunidad en este sector". (Taller de reconstrucción, junio/94)

Estas afirmaciones expresan una visión referida a "cosecha", "cualificación", "formación ... ciudadana" y elementos de la sociabilidad: "socialización", "compromiso", "integración", "humanización". También se evidencia una nueva proyección del docente a la comunidad (en términos de servicio y dinamización), más sentida desde el bachillerato nocturno. Los actores se refieren a la forma como la institución "funciona"; hay "motivación, interés por el estudio"; se "da capacitación estudio", se ha afianzado la cobertura, se han tenido en cuenta las necesidades, capacidades, aptitudes, disciplina, actividades culturales como partes constitutivas de los procesos educativos.

Por su parte el rector de la institución presenta algunas perspectivas para la construcción del PEI, enfatizando en el conocimiento del contexto y en la respuesta a las necesidades de sus alumnos, en la perspectiva de la Educación de Adultos:

> *"Las necesidades también tienen que ver con ese tipo de ser social; el adulto y qué características en relación con sus responsabilidades económicas, tienen un hogar, necesidades materiales, están trabajando. son adultos sociales, no necesariamente según su edad cronológica. ello liga la parte de fundamentación filosófica con el desarrollo.* " (José María, noviembre 30 de 1994.)

4.3.2 IDEAS SOBRE LA FORMA COMO SE OPERACIONALIZAN LOS PROCESOS EDUCATIVOS EN LA EXPERIENCIA

Los actores han expresado algunas ideas en relación con la forma como se lleva a cabo el proceso educativo en la experiencia en sus diferentes momentos; las cuales permiten confrontar el sentido del concepto Educación, con lo que desde sus voces, han sido algunas de sus 'prácticas'.

Jorge Posada (1994) afirma que las propuestas pedagógicas implementan "un discurso (y unos saberes -o concepción- implícitos), unas relaciones pedagógicas, una intencionalidad y unos procedimientos". (p.p. 4-6). Por su parte Alfredo Ghiso (1994) afirma que en una propuesta pedagógica se analizan sus referentes (que especifican una visión de hombre, del mundo, del contexto, los sujetos y su papel en el mundo); sobre las relaciones pedagógicas, los cambios esperados; la finalidad, los componentes curriculares, de contenidos, experiencias de aprendizaje, metodologías; unos patrones de valoración de la práctica y sus resultados. Estos dos autores permiten confrontar los planteamientos de los docentes del Centro Educativo, entre teoría y práctica, y entre discursos y acciones frente a la educación.

Las reflexiones de los docentes sobre "los estudiantes" que se vincularon a la experiencia, durante su primer momento, han sido diversas.

El maestro que participó en el primer relato enfatizó en las implicaciones de tienen las caracteristicas "negativas" de algunos alumnos en el desarrollo de los procesos pedagógicos, y "desconoció" las caracteristicas de otro tipo de estudiantes que ingresaron a la Institución.

"Y no teníamos como manejar la situación; nosotros no podíamos ser policías y a la vez maestros" (Relato 1)

Este maestro especifica como una finalidad de la educación "manejar la situación", evidenciando el papel activo y directivo de los maestros.

El orientador confirmaba esta posición enfocando "lo disciplinario" y "lo académico", como reto docente (del educador de adultos) en esta Institución. Se va perfilando así una sensación de vacío de los maestros desde la cual se va sustentando desde la práctica la necesidad de su formación en relación con nuevas condiciones y contexto de trabajo, nuevos procesos pedagógicos y didácticos.

"No teníamos experiencia en el manejo de esa situación, con ese tipo de problemática; es difícil el manejo de la parte disciplinaria, académica; era un nuevo reto.".

Al respecto el orientador comentó en relación con los fines educativos de la Institución durante el primer momento de la experiencia educativa, en los siguientes términos

"Era un momento un poquito difícil para nosotros, para adaptar a la juventud a una disciplina académica, que no es fácil motivarlos permanentemente para que no haya tanta deserción y además recoger a los muchachos que decidieron no ingresar al colegio, pero que siempre estaban a la expectativa de si funcionaría ó no..."

Las inquietudes de los que saboteaban a la hora de la verdad no eran muchas; hacer bandalismo y sabotear un ente nuevo en el sector, que para ellos era extraño, causa de apatía y rebeldía. Eran muchachos resentidos, querían sobresalir por algo negativo, pues qué mejor que sabotear lo nuevo que había en el barrio

Era una población diferente y difícil; no teníamos experiencia en su menejo; de estudiantes nocturnos, adultos, con ese tipo de problemáticas; es difícil el manejo de la parte disciplinaria, académica; era un reto...

Muchos de los estudiantes que estaban ese año y de los que andaban por ahí rondando, nosotros hicimos una campaña, ...: como de reinsertarlos. Algunos muchachos que su intención era no dejar funcionar el colegio, sabotear la actividad del colegio, nosotros optamos por

salir a la calle y hacernos amigos de ellos; charlar con ellos, oírles sus inquietudes que a la hora de la verdad no eran muchas; hacernos amigos por lo menos, de los líderes de los grupos.... "

Enfatiza en el hecho de adaptar la juventud a una disciplna académica, motivarlos, evitar la deserción, que ha sido históricamente una de las mayores debilidades de los bachilleratos nocturnos y de los centros de educación de adultos.

También el orientador sobre este primer momento de la experiencia educativa y la relación con los estudiantes que llegaron al Colegio, comenta cómo asumió en equipo con otro profesor, algunas actividades.

Y además recoger a muchachos que decidieron no ingresar"

"Nosotros hicimos una campaña con el entonces coordinador Aniceto Rubio". (Relato 3)

Así el orientador del Colegio comenta sobre la forma de asumir las relaciones educativas con los alumnos durante el primer momento de la experiencia educativa.

Sobre este primer momento de la experiencia comentaba un maestro fundador:

"Habíamos dicho que ciertos alumnos no se debían recibir porque eran supremamente peligrosos. Ya habíamos logrado coger un poco de gente de esa, los habíamos introducido al colegio bien. Había un grupo que sabíamos que venían a armar problema" (Relato 1)

También comenta las dificultades que por las características de los alumnos, hay en la Institución para coordinar un trabajo con la comunidad educativa y con los padres de familia, el Orientador decía además que:

"Muchos ya se consideran independientes de su papá, así ellos tengan que venir a firmar una matrícula.

Por su parte los **ALUMNOS FUNDADORES** que participaron en la reconstrucción de la experiencia educativa expresaron algunas ideas sobre sus expectativas frente al proceso educativo durante el tercer momento de la experiencia. Don Amaranto (relato 5) manifestaba su expectativa frente a

alguna "promesa" de "instrucciones" que en tiempo pasado hicieron los maestros para trabajar asignaturas diferentes, y su extrañesa al "no saber qué había pasado al respecto":

> "... *habían prometido darnos instrucciones sobre albañilería y eso.... y no sé qué habrá pasado*".

Al respecto, durante la plenaria realizada al final del taller de reconstrucción un estudiante preguntó sobre las razones por las cuales a ellos les prometieron trabajar materias relacionadas con la construcción y electricidad, y no lo habían logrado. Al respecto respondieron algunos maestros en los siguientes términos:

> *"Un proyecto que a raiz de la problemática, los cambios de los profesores que eran los ideales para llevar a cabo una serie de actividades distintas, que eran los ideales para eso; se va por ejemplo Jaime Hernando que trabajaba en "Sistemas; Julio que era el de Electricidad. Por eso se trunca el proyecto de trabajar eso en el colegio."* (Luis Hernando)

> *"Ese fue un anteproyecto. A raiz del cambio de profesores hubo necesidad de cambiarlo"*. (Laureano)

Estos argumentos muestran el interés que se ha tenido en la Institución por trabajar desde la perspectiva de Proyecto, desde 1992; también ilustran la forma como se van dando algunos intentos para desarrollar acciones educativas contextualizadas y pertinentes para las condiciones específicas de los adultos que asisten a la Institución Educativa: Se elaboran encuestas, planes, se generan expectativas, pero se quedan cortos en su implementación, que es en realidad una de las mayores dificultades en el Bachillerato Nocturno; la transformación real de la práctica educativa. Los comentarios de los docentes también muestran la importancia del maestro (del elemento humano) en el desarrollo de actividades educativas.

En cuanto a una mirada sobre lo académico Manuel comenta:

> *"Me gusta la filosofía; los filósofos le recueran a uno la existencia del mundo. Eso me encanta!"*

Posibilita ver una nueva dimensión y perspectiva para el trabajo de algunos contenidos en el marco del proceso educativo. Y comenta también sobre algunas materias que no le gustan y las razones de orden metodológico u operativo que inciden:

"No me gusta física; tenemos 3 bloques seguidos: uno se cansa".

En cuanto a otro tipo de procesos de caracter formativo, en la Institución Educativa expresa también Manuel:

"En las direcciones de curso nos jalan las orejas; ya lo hemos superado. Antes nos jalaban mucho las orejas".

Está implícita en esta afirmación una concepción directiva, lineal e impositiva sobre lo formativo y los métodos que se utilizan para promover la formación.

También el orientador hizo referencia a la forma como en el tercer momento de la experiencia, desde las actividades cotidianas de su trabajo y mediante procesos informales de evaluación y desarrollo, avanza en el conocimiento y re flexión sobre su contexto y las formas de hacer un trabajo educativo más integral, que responda mejor a las necesidades de los estudiantes:

"para conocer un poquito más qué era la población que estamos manejando; a los estudiantes, el año pasado y antepasado hice una encuesta informal, de momento; cogía la lista y pasaba por el curso, marcaba edad y actividad; en el momento lo organicé en actividades, para conocer qué población era la que estabamos mane jando."

"... 95% de los alumnos de acá no tienen asistencia médica; es inquietud ver en qué se les puede colaborar..."

Comentó que ha desarrollado en el cuarto momento de la experiencia, estilos de trabajo para algunos procesos de caracter formativo en la institución educativa:

"yo hice una charla el año pasado no tanto con el plan de evaluar las actividades del comité estudiantil, sino de oír inquietudes"

Sobre las relaciones de liderazgo, reconoce además, la necesidad de seguirlas potenciando desde el proceso de formación en la Institución Educativa:

"Cada profesor detecta fácilmente los líderes del curso; pero lo que más me preocupa que son personas que no están capacitadas para ejercer un liderazgo..."

El orientador reconoce así mismo el papel de las relaciones y del liderazgo positivo en el proceso educativo:

> *"Nosotros tenemos cierta* ***consideración*** *a personas que pasaron por esa situación; los reconocemos y casi tenemos* ***más amistad*** *con ellos porque sabemos la importancia de las relaciones con ellos"...*
>
> *"Los antiguos líderes negativos hoy son positivos y eso apoya mucho el proceso educativo de aquí. Y también que nosotros en cierta manera tenemos cierta consideración a personas que pasaron por esa situación; ... los reconocemos y casi que tenemos más amistad con ellos porque sabemos la importancia de relacionarnos con ellos".* (Relato 3)

Al respecto Ana Isabel, alumna fundadora comentaba sobre la forma como se desarrollan las relaciones pedagógicas en las institución, relacionándolas con el método de enseñanza:

> *"Desde que llegan los profesores han tenido su método de enseñanza, hay unos que trabajan desde la amistad ... hay unos que tratan de ser amigos de uno, uno les puede comentar un problema; hay otros que hablan estrictamente lo que se refiere a la materia, hay otros que son más flexibles, hay de todo; pero en general todos son buena gente.* (Relato 5, actor 2)

Los alumnos fundadores enfatizan en algunos factores de orden "relacional" o "afectivo" que median las relaciones académicas y los procesos de aprendizaje, aún en una institución de tipo formal.

También don Bernardo hace una breve referencia a la forma como él ve que en el centro han abordado algunas situaciones:

> *"... en el minibazar un bergajito cogió un pollo botado sobre la vía y lo mandó en un sartén y quemó a un joven y un profesor. Tocó poner la queja, traer un policía, pero como que arreglaron ese problema; no lo dejaron coger preso."* (Relato 4)

Fabio, haciendo referencia al funcionamiento del comité estudiantil y sus relaciones con "lo académico" afirma:

"ya en segundo semestre los profesores empiezan a presionar un poquito más con el programa. algo de exigencia académica no permitió que todo el mundo trabajara. los profesores no apoyan al ver que se les van 4 o 5 muchachos del grupo porque tienen comité

El comité no funcionó al final del año. la exigencia académica, pues implicaba exigencia extra y como aquí el tiempo es tan limitado 6:30 a 10:15. se podría trabajar los sábados pero la gente vive ocupada. claro que eso depende de la motivación personal.".

A la vez los estudiantes que conformaron el comité estudiantil en alguna de sus discusiones esbozaron sus concepciones sobre la forma como debe operacionalizarse los procesos educativos:

"la indisciplina en el colegio ... sería bueno que se organice un comité para que haya actividades culturales, reuniones de profesores o en un descanso, que esos comités actúen; que no se interrumpa demasiado, mirar mecanismos para que el comité funcione realmente y que no directamente seamos nosotros; que sean compañeros de otro curso que estén dispuestos a colaborar...

... los monitores de cada curso, el de disciplina pueden participar más activamente....

... la ausencia del profesor de sociales se nota en la jornada en indisciplna constante ... pero que hubiera de pronto una actividad o alguna cosa planificada para cuando un curso que no tenga clase, que no esté ahí haciendo desorden ni molestando a los demás...

que si no está el profesor deje un trabajo con otro compañero o profesor" (reunión del comité estudiantil, junio 15 y 16 de 1994 participación de diferentes estudiantes).

Los estudiantes del comité estudiantil van expresando su compromiso en participar, y la demanda de no quedarse solos en este proceso; denotan la necesidad de "no concentrar" el desarrollo de actividades de gestión en la institución; de contar con apoyo y vías de coordinación tanto con maestros como con otros estudiantes.

También el orientador comentó sobre otra estrategia de trabajo en el colegio

"Las guías de orientación han funcionado. lo que no ha funcionado es el informe que ellos (los maestros) deben entregar. a cada dirección de grupo uno elabora una guía."

Se "quejó" de la falta de trabajo escrito y sistemático de los maestros, en relación con algunos procesos educativos en la institución.

Ana Isabel, alumna fundadora comenta sus apreciaciones sobre el actual funcionamiento de la Institución, y su relación con la disciplina y los castigos como aportes pósitivos para que el Colegio haya dejado de ser "una recocha":

"ahora entre más días la disciplina es más castigada; ha mejorado. y castigos más fuertes para la gente. a las 6:30 no dejan entrar. entonces fallas...

hay algunos estudiantes que quieren surgir, sobresarlir. unos que rivalidad no mala, aunque sí hay mala; yo me refiero más que todo a aquellos que quieren trabajar lograr el primer puesto; que quieren ganarse su beca."

Corroborando los planteamientos de la alumna fundadora un profesor del área de idiomas comentó que:

"En un principio no había ley para nadie; el colegio estaba de puertas abiertas; entraba y salía la gente; ahora el que falle ya tiene que inventarse un buen cuentico para convencer al coordinador a los profesores porque se está llamando lista y eso ha hecho que se adquiera una filosofía y compromiso con la institución y con los maestros. Hay saturación de ciertas materias; quisieran de pronto hacer algo más cultural que didáctico de clases; ciertas materias los obligan a estar permanentemente sobre unos talleres que no son buenos, que son sosos y tediosos. Que se de un poco más de libertad de espacio para recreación y actividades artísticas y culturales." (Nelson)

"Una agenda anticipada motiva y compromete, si se señalan los compromisos" (Hugo Gamboa, en: registro sesión 12 febrero/94)

Algunos alumnos relacionan el concepto de educación con el de "disciplina más castigada", como algo benéfico.

Otros estudiantes enfatizan en los recursos, las instalaciones, la infraestructura del colegio. También proponen que los maestros se hagan respetar y relacionan lo educativo con lo que los maestros enseñan.

Por otra parte en el taller de sistematización del Proyecto Institucional adelantado por los docentes, y con base en el balance que realizaran las áreas académicas, se propusieron las siguientes alternativas de acción:

AREA DE SOCIALES: Insistir en los ejercicios de analisis, reflexión y critica en general. Programar exposiciones por parte de los estudiantes que permiten mejroar las habilidades comunicativas. Retomar la estrategia de la prensa en el aula, aun cunado sea con periodicos de fechas vencidas. Utilización del material audiovisual. Elaboración del periodico mural. Dinamicas de integración "olimpiadas" con caracter académico.

AREA DE IDIOMAS: trabajos encaminados al mejroamiento de la lecto escritura, la interpretación y la estructuración de responsabilidades. Trabajaremos talleres de expresión oral.

AREA DE CIENCIAS: Avance en los contenidos, propiciar la motivación en los estudiantes, concientizar a los estudiantes sobre la importancia del desarrollo del proyecto. Propiciar la participación activa de los estudiantes en el desarrollo del proyecto.

AREA DE MATEMATICAS: Desarrollo de procesos, haciendo énfasis principalmente en la comprensión de la lectura. Interpretación de textos. Formulación de problemas.

Con el fin de sintetizar estos planteamientos y facilitar la aproximación al modelo pedagógico de la experiencia y al sentido de la educación, se presenta la siguiente tabla que confronta las visiones sobre los sujetos de la educación, sus caracteristicas y sus implicaciones en las finalidades y definición de estrategias; no queda explicito el papel de los contenidos en los procesos educativos, aunque se sabe, para el caso del bachillerato nocturno son uno de los determinantes fundamentales.

TABLA # 7. MODELO PEDAGOGICO DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

INFORMADOR	SUJETOS DE LA EDUCACION, SUS CARACTERISTICAS, IMPLICACION	FINALIDADES EDUCATIVAS	ESTRATEGIAS PROPUESTAS
	EN EL PRIMER MOMENTO DE LA EXPERIENCIA: DOLOROSO PERO NECESARIO		
MAESTRO FUNDADOR	Tipos que iban a fumar, meter marihuana, quemar pupitres, peligrosos. No podíamos ser policías y maestros.		Promocionar la jornada, organizar matrículas. Manejar la situación, cogerlos, introducirlos bien al Colegio.
MAESTRO FUNDADOR	Personal con cantidad de problemas, carencia de papeles, perteneció a pandillas. Va como asistente no se siente integrante. Nos dañaban carros.		Adaptar los alumnos.
ORIENTADOR	Pandilleros; gente que estuvo o estaba en pandillas juveniles. No teníamos experiencia en el manejo de esta problemática y situación. Se la pasaban en la calle Los que no ingresaron, resentidos que saboteaban.	Adaptar a la juventud a una disciplina académica. Estudiar que piensen cosas mejores para ellos y para el barrio. Darles educación, estudiar y capacitarse, pensar cosas mejores	Manejar la parte disciplinaria y académica; motivarlos constantemente, evitar la deserción. Organizar el Colegio, archivo, Carga académica. Campaña como de reinsertalos, hacernos amigos.
PRESID. JAC	Elementos que había: vergajos de pandillas; no les gusta el progreso, no dejan estudiar, acaban lo que hay.	Progreso	Cogerlos y llevarlos por el buen camino, decirles que dejen estudiar (los adultos, padres y líderes)
TALLER RECONST		Erradicar la violencia y las pandillas	
	EN EL SEGUNDO MOMENTO: HERIDA DE MUERTE		
MAESTRO FUNDAD.	Alumnos que apoyaban a los maestros y a la rectora		
ALUMNOS FUNDADORES	Gente que viene a estudiar, humanos que pueden salir adelante. Gente que viene a perder tiemp	Ser bachiller, seguir estudiando.	Darnos instrucciones sobre alba, Kilería. Disciplina más castigada, castigos más fuertes Se van
TALLER	Los únicos que salieron perdiendo: los estudiantes		

EN EL TERCER MOMENTO: RENACIMIENTO Y ESTABILIZACION			
MAESTRO FUNDADOR			Conocemos a la gente tenemos criterio para seleccionar; la idea no es rechazar.
MAESTRO FUNDADOR			Comenzamos a seleccionar el personal; hablar con ellos para poner en práctica sus sugerencias. Organización administrativa, académica y disciplinaria
ORIENTADOR	No son unas lumbreras; tienen sus dificultades, trabajan. 95% sin asistencia médica. Los antiguos líderes negativos hoy son positivos.		Líderes que apoyan procesos educativos; cierta consideración a personas que pasaron por esa situación; amistad con ellos; la importancia de las relaciones. Encuesta informal para conocerl
TALLER		Interesar por el estudio, que la comunidad llegue al colegio, se parte integral y soporte fundamental, estabilidad estudiantil, integración	Introducir un tipo de educación
EN EL CUARTO MOMENTO: AUTOFORMACION DOCENTE Y CONSTRUCCION DEL PROYECTO INSTITUCIONAL			
MAESTRO FUNDADO	Los exalumnos han venido a visitarlo	Trabajar, interesarse por el estudio, ser responsables, integrarse, calor humano.	
ORIENTADOR	Acoger 350 alumnos	Dar capacitación	Charlas para evaluar comité estudiantil. Los profesores detectan liderazgos. La amistad y consideración. Presionar con el programa en 2 semestre, guías de orientación e informe de maestros. Exigencia académica
PRESIDENTE JAC			Poner la queja, traer policía, arreglar el problema, no dejarlo coger preso.
ALUMNOS FUNDADORES	Estudiantes que quieren surgir sobresalir, trabajar, lograr el primer puesto, ganarse su beca. Rivalidad no mala		Disciplina más castigada, mejor a las 6:30 no dejan entrar.

ALUMNO FUNDADO			Cansones 3 bloques seguidos.En direcciones de curso nos jalan
LIDERES COMITE ESTU-DIANTIL			Comité, actividades culturales, no perder tiempo, actividades planificadas. Cuando no haya clase que no haya desorden.
TALLER DE RE-CONS-TRUC-CION	Alumno que no tiene una capacidad; no se le ha ayudado a desarrollar esa aptitud.	Valorar que aprende algo nuevo. Crear hombre nuevo, socializado, humanizado, compromiso integración, actitudes. Formar dinamizadores de procesos comunitarios. Mejorar los jóvenes.	Tener un conjunto y lograr el objetivo; el proyecto; responder a lo más prioritario. Cualificar la relación colegio-comunidad; colaborar en formar ciudadanos; que revierta en la comunidad y sociedad. Ahora el que falle ya tiene que inventar un buen cuentico y convender. Se está llamando lista. Filosofía de compromiso con la institución y maestros. Saturación de materias, hacer algo más cultural, menos didáct
TALLER DE SIS-TEMATI-ZACION	Trabajadores, no disponen de tiempo; retiacentes a hacer análisis y a elaborar conclusiones propias. Aún dependientes de transmisión de contenidos. Reacios al proyecto porque consieran que hay pérdida de tiempo y retraso en programas.	Concientización, actitud crítica, integración. Desarrollo de habilidades comunicativas para la formación ciudadana.	Desarrollo del pensamiento, razonamiento y expresión; de la capacidad analítica y expresión oral por medio de lectura de problemas. Interpretación de contenidos. Desarrollo de la creatividad, elaboración de conceptos propios; mejorar ortografía, desarrollo de lectura comprensiva, que se exprese verbalmente ante sus compañeros. Formación del sentido de responsabilidad. Actualización noticiosa. Socialización de la información acumulada.

4.4 LA AVENTURA DE CONSTRUIR E IMPLEMENTAR EL PROYECTO INSTITUCIONAL MEDIANTE EL PROCESO DE AUTOFORMACION DOCENTE

En el cuarto momento de la experiencia, los maestros construyeron el Proyecto Institucional "Desarrollo de habilidades comunicativas para la formación ciudadana", como resultado del proceso de autoformación docente acompañado desde 1993 por la UPN, en cuyo Proyecto Académico Institucional se planteaba que:

> "El acompañamiento a los procesos de formación de educadores de adultos, mediante la implementación de una estrategia integral es uno de los lineamientos que orientan el proyecto...
> El concepto de proceso de educación denota un trabajo pedagógico individual y grupal de los educadores de adultos, en el cual, durante un lapso de tiempo, tienen la oportunidad de repensar, cuestionar, socializar inquietudes sobre las relaciones educativas con los adultos, su concepción, fines y estrategias. Estos espacios de reflexión, cuestionamiento y socialización apuntan a la cualificación y afianzamiento de la práctica pedagógica cotidiana del educador de adultos, mediante la implementación de proyectos pedagógicos (UPN, 1993, p. 16).

Por esta razón **los dos procesos: Proyecto institucional y de autoformación docente**, fueron los principales componentes del fortalecimiento de la experiencia educativa del Centro, que en este cuarto momento se orientó fundamentalmente a **implementar una propuesta** que respondiera a los intereses y necesidades de los alumnos del bachillerato nocturno en su contexto. En este sentido **la autoformación docente buscaba**

> "Generar peocesos educativos autogestionarios, que mejoren las prácticas educativas, organizativas y el trabajo en la comunidad e incida en la cualificación de las propuestas de formación comunitaria" (Cifuentes y Camelo, 1993c, p. 23)

Y el **proyecto institucional** (educativo) como

> "Instrumento técnico-político que liga los conceptos y métodos de la planificación con su aplicabilidad en la realidad, a nivel institucional y local", permitía una acción organizada para analizar e intervenir en la problemática educativa" (p. 5).

Tal como lo afirmó el rector, el proyecto:

> *"es una concresión acerca de lo que se busca hacer educativamente con componentes como filosofía, acciones, metodología, logros"* (José María, 24 noviembre/94).

La **integración de estas dos intencionalidades, a su vez procesos,** tenía una misma fuente de preocupación: responder a las características y necesidades de los alumnos y de su contexto.

La **propuesta temática triangular** que ha sustentado la interlocución y el acompañamiento de la experiencia educativa por parte de la UPN en este cuarto momento fundamentó tanto la construcción del Proyecto Institucional como el Proceso de autoformación docente, en cada una de sus etapas tal como se aprecia en el siguiente esquema:

PROYECTO INSTITUCIONAL
Desarrollo de habilidades comunicativas para la formación ciudadana

=> Diagnóstico
=> Formulación
=> Implementación y ejecución
=> Programación de estrategias pedagógicas
=> Evaluación y sistematización
=> Nuevos retos: PEI

=>
PROPUESTA
TEMATICA
TRIANGULAR

= Conceptualización

= Proceso metodológico
y estrategias pedagógicas

= Coordinación y consolidación
grupal organizativa

PROCESO DE AUTO-
FORMACION
DOCENTE

=> Conocimiento interinstitucional, diagnos
=> Planeación conjunta
=> Acompañamiento e interlocución al proceso de formación
=> Implementación estrategias pedagógicas
=> Evaluación y sistematización
=> Nuevos retos: PEI

Cuando se **inició la conceptualización sobre el Proyecto educativo** y su aplicación en el colegio, algunos maestros expresaron:

> *"El proyecto debe salir de nosotros hacia la formación de los alumnos"* (Orfilia)
>
> *"Nuestro trabajo debe contener una auto-reflexión; esto es una reflexión crítica de lo que estamos haciendo, labor conjunta de autoformación que lleva bastante tiempo".* (Luis Hernando)
>
> *"Los alumnos son los agentes internos del proyecto".* (Luis Hernando)
>
> *"Lo que se quiere formar es un muchacho que pueda desarrollar un proyecto de vida* (José María)

En estos primeros momentos de reflexión sobre el proyecto, los maestros enfatizaban sobre las demandas de capacitación, actualización docente para poder gestarlo, "irradiarlo" en la comunidad educativa e implementarlo. También esbozaban los objetivos que podrían buscarse desde el Proyecto, a nivel de los estudiantes.

El consenso entre maestros, directivos y equipo interlocutor se concretó en torno al proceso de autoformación docente como alternativa para definir un proyecto institucional. Por esta razón se inició el desarrollo mediante **la propuesta temática triangular** para implementar las **etapas que conforman el ciclo de vida de un proyecto.**

Los registros de las primeras sesiones de autoformación señalan cómo **se dió el acuerdo.** El 20 de marzo de 1993 el rector de la Institución comentó:

> "Los maestros tienen una gran motivación; por esa razón les pareció que la reunión fue muy lejana. En la noche anterior se definió como proyecto: El desarrollo de las habilidades comunicativas para la formación ciudadana". (Registro archivo pedagógico del Proyecto, I semestre/93).

En la sesión de autoformación del 29 de abril/93 se planteó como objetivo avanzar en la **etapa de diagnóstico de necesidades** referidas al problema que abordaría el proyecto institucional; sobre las habilidades comunicativas en el colegio.

El desarrollo metodológico de esta etapa de diagnóstico se promovió mediante la técnica del Abaco.

> Algunos traían una lista: agregaron cosas, cada uno traía un papel escrito. Un obstáculo fue que había muchas necesidades; se perdió tiempo porque a todo le dieron el mismo grado de importancia. (Diario de campo Narda, 29 abril/93)

Y también se promovió la integración grupal de los educadores:

> En relación con el desarrollo de la técnica "los pretextos", la variedad en la interpretación fue buena: visualizamos que todos pueden pensar diferente y existe un lugar para la diferencia (Diario de campo, Marta, 29 de abril/93).

El **proyecto empezaba a ser motivo de reflexión teórica** que superaba el criterio individual para ser motivo de análisis y autoanálisis grupal.

En la sesión # 4 de autoformación docente se propuso la dinámica "la torre de papel" para "vivenciar la comunicación como proceso fundamental en la integración de un equipo de trabajo" (Camelo y Cifuentes, 1993b, p. 15). Los maestros concluyeron:

> Creí que no era posible el proyecto (la torre) porque estabamos trabajando independientemente; detecté que alguien iba a tener éxito y apoyé. (Hugo Gamboa, 19 mayo/93).

> Si la torre de papel es nuestro proyecto, qué pensamos en este momento? Que es posible, que necesitamos coordinar ideas, tenemos buenas bases; respeto por cada aporte, unirnos; el trabajo individual convoca al colectivo. (Aracely y maestros, 19 mayo/93).

El trabajo de las sesiones de autoformación siempre generó "acuerdos o compromisos" que explicitaron las acciones, decisiones, consultas o informes que los maestros asumirían en su práctica cotidiana en la mira de "concretar y operacionalizar una intencionalidad que busca transformar una situación". (Cifuentes, 1993, p. 4).

En relación con el diagnóstico de necesidades de los alumnos, como base para la construcción del proyecto educativo; los maestros realizaron diversas experiencias que les permitieron "problematizar" su práctica, confrontar y analizar aspectos comunes y diferentes; así reportaron:

> La cuestión ha sido: reuniones por áreas comunes, determinamos hacer ejercicios en función de un diagnóstico real de fallas que se encuentran en los estudiantes, en las habilidades comunicativas, delimitando y buscando aspectos definidos; el asunto es muy amplio; hicimos una tabulación más o menos estadística de aciertos, deficiencias. En una reunión pusimos en común los ejercicios y vimos que lo más necesario es lo que está en las carteleras (dinámica ábaco). Las necesidades más sentidas son: No analizan textos, leen en forma separada, falta de atención. (Hernando, 19 mayo/93).

> En 10 y 11 una guía. El estudiante llega a desarrollar el ejercicio y no lo puede interpretar. (Claudia, mayo 19).

> En mi clase no he hecho un trabajo sistematizado. Al iniciar la semana los grupos deben hacer un trabajo sobre noticias; hacen la cartelera; la hacen muy defectuosamente (Hugo Gamboa, 19 mayo/93).

De esta forma se contó con información, experiencias, avances y nuevas inquietudes para retroalimentar las sesiones de autoformación docente y desde ellas, fundamentar la proyección conceptual y metodológica del proyecto institucional.

Los registros del archivo pedagógico muestran los resultados del trabajo cuando se aplicó la técnica de análisis estructural:

> Tenemos una nueva lista; existe un problema motriz; si trabajamos con éste, muchos otros problemas se van a resolver; lo hicimos con todos, buscando cada aporte y su sustentación. (Aracely, en registro sesión 19 mayo/93).

> El análisis estructural muestra variables a priorizar; existe consenso en que los problemas mayores son el 1 y el 2. Entonces trabajemos sobre ellos (José María, en registro sesión mayo 19/93).

Una mirada retrospectiva de esta etapa diagnóstico (realizada en noviembre de 1994) mediante la técnica "pretextos", al reflexionar sobre "cómo fue propuesto" el Proyecto Institucional, mostró las diferentes visiones de los maestros; así por ejemplos, aquellos que tenían una visión global sobre el proceso:

> *"El proyecto nació de un problema continuo presentado en una comunidad, el cual afectó su desarrollo intelectual y social; su identificación, resultó de las múltiples dificultades que ofrece la comunidad estudiantil en las distintas áreas de saber".* (Angel).

> *"Conocimiento de la problemática de los alumnos y desarrollo de habilidades como una necesidad"* (Fernando S).

También otros educadores muestran una visión puntual o fragmentaria sobre este proceso:

> *"Fue planteado con base en una encuesta realizada a los estudiantes, en donde se vió la necesidad de implementarlo en nuestra institución".* (Hernando)

Otros una visión crítica en la que desconocen la etapa de diagnóstico:

> *"A partir de un "perfil" un poco supuesto por los maestros sobre las deficiencias de nuestro alumnado"* (Hugo Gamboa).

Otros enfatizan en el "ideal" y sus incidencias en la implementación del proyecto, una visión escéptica y critica;

> *"Si la propuesta no parte del querer de la personas (nuestros alumnos) de nada sirven nuestras propuestas para implementarlo".* (Fabio).

> *"Fue propuesto para tener continuidad pero hasta cierto limite"* (Orfilia)

> *"Inicialmente el proyecto se planteó sobre la base de un diagnóstico que nos permitió identificar los problemas más sobresalientes en los alumnos; eran tantos, que cada docente los abordó desde su punto de vista, sin haber una concordancia o relación de unas áreas y otras".* (Claudia)

"La historia de este proyecto no es igual al nuestro. En la historieta se ve que unos idean y otros ejecutan caras distintas a lo ideado y a las necesidades de las gentes". (Luis Hernando)

También un maestro hacía una mirada crítica:

"Indudablemente el proyecto se planteó sobre la base de un diagnóstico que nos permitió identificar los problemas más sobresalientes en los alumnos; eran tantos que cada docente los abordó desde su punto de vista, sin haber una concordancia o relación de unas áreas y otras" (Claudia).

En este mismo ejercicio los maestros especificaron **COMO FUE CONCEBIDO** el Proyecto Institucional:

"Práctico, útil" (Fernando)

"Fue concebido mediante la realización de un diagnóstico a los diferentes elementos que integran la comunidad" (Angel)

"Como un proyecto de formación a partir del perfil de la comunidad de Villa Gladys". (Hugo G).

"Un proyecto para que pueda lograr sus objetivos con éxito debe cumplir con una serie de etapas claves, en forma sistemática". (Fabio)

"Se tomó la base como referencia y se le hicieron aportes" (Alcira)

" Con un esquema predeterminado sobre lo que se iba a hacer" (Orfilia)

"También los docentes aspiramos mucho ya que quisimos dar solución a todos los problemas y abarcamos todo". (Claudia)

"Nuestro proyecto fue concebido con base en las necesidades de los estudiantes y nosotros mismos lo estamos ejecutando" (Luis Hernando).

Algunos docentes perciben la relación del proyecto con la comunidad; otros lo ven como actividades (visión puntual o coyuntural); otros plantean el "deber ser", la respuesta a necesidades y otros manifiestan su posición emotiva, mientras que otros una posición pragmática frente al mismo.

Los maestros comentaron **COMO FUE ESPECIFICADO EL PROYECTO**

> *"Entendible, manejable, que despertara expectativas dentro de los alumnos".* (Fernando)

> *"Se inició con mucho entusiasmo por parte de algunos compañeros mientras que otros estaban a la expectativa logrando a medida que pasaba el tiempo que se incorporaran"* (Hernando)

> *Fue tomando por el lado contrario y la figura buscó la raiz"* (Alcira)

> *"No fue claro, se tomaron elementos en desorden, no tenia asidero, pero ni forma de proyecto; no se sabia que hacer; le faltaba apoyo y bases. Estaba suelto, sin un orden establecido".* (Orfilia)

Llama la atención el hecho de considerar prolongado el proceso de especificación del proyecto y se evidencia una visión crítica retrospectiva en relación con estas actividades, especialmente en los profesores del área de ciencias.

Al respecto otro maestro del área de sociales comentó que el proyecto "fue especificado" mediante los siguientes comentarios:

> *"Después de un prolongado debate se le denominó habilidades comunicativas para la formación ciudadana."* (Hugo Gamboa).

El tiempo que implicó el "prolongado debate" para definir el proyecto institucional a partir de un diagnóstico transcurrió desde la tercera sesión (29 de abril/93) hasta la quinta sesión de autoformación que correspondió al encuentro realizado el sábado 24 de julio de 1993. El informe de sistematización del 1993 destacaba como logro:

> Como producto del proceso se tiene el documento # 10 "Diagnóstico", que recopila e integra el trabajo individual de cada maestro, el consenso colectivo acerca de la jerarquización de necesidades y el apoyo de la UPN al proceso en términos de la elaboración sistemática y metódica de la información recopilada mediante las estrategias adelantadas durante las sesiones. El documento aporta sensación de logro al grupo, cohesión, perspectivas al trabajo. (Cifuentes y camelo, 1993b, p. 19).

Cumplida la etapa de diagnóstico se continuó buscando las alternativas de acción para intervenir en la problemática educativa, es decir, **la formulación del proyecto institucional.** En las sesiones con los docentes se mantuvo la diferenciación e integración de los dos procesos: autoformación y proyecto institucional mediante la propuesta temática triangular.

> *"Hoy trabajaremos las habilidades comunicativas. En la segunda parte volveremos al proyecto. Recogemos la información sobre causas y soluciones y pasamos a trabajar los objetivos general y específico del proyecto. La meta ideal sería alcanzar a definir actividades"*: (Aracely, 24 de julio/94)

El rector de la Institución comentó

> El proyecto de autoformación debe nutrir el institucional, respetando la especificidad de cada área; se trabajará por resolver los problemas que se detectaron en la jerarquización, entre ellos el principal, de la comprensión. Por ésto lo importante ahora es que se concreten las actividades y se llegue a armar el trabajo del año entrante (José maría en registro sesión 5 octubre/93).

Formular el proyecto significó concretar por escrito los objetivos, las actividades, el cronograma y el presupuesto. En el documento cada uno de estos puntos especificaba tanto el trabajo educativo de la institución como el proceso de autoformación docente. En el archivo pedagógico se escribió que para lograr este resultado:

> Se conforman grupos de trabajo: área de sociales, de ciencias (biología y matemática), lenguas, grupo directivo. Cada maestro recibe las guías de trabajo y se procede al trabajo en los subgrupos con la permanente asesoría de las interlocutoras UPN para resolver inquietudes con respecto al uso de los materiales disponibles, el tipo de actividades que cada área puede programar y la ubicación de las mismas respecto a las etapas del proyecto. (Registro 16 noviembre/93).

En la sesión de autoformación docente # 6 (agosto 19/93, en la cual ya se contaba con el documento proyecto institucional Desarrollo de habilidades comunicativas para la formación ciudadana); se proponía como primer objetivo

"afirmar el consenso y compromiso individual y grupal de los maestros en el proyecto insttiucional" En esta sesión participaron alumnos de los grados 10 y 11. (Cifuentes y Camelo, 1993b; p. 20).

> "**Empezaron a tomar fuerza nuevas inquietudes para reflexionar la práctica educativa.** La preocupación principal es sobre la forma en que se logrará la participación de los alumnos; puede hacerse mediante la creación de comités de estudiantes, representantes, monitores de curso y formación de líderes". (Hugo Gamboa, 18 noviembre/93).

> Nos ha faltado coordinación, comunicación, estrategias más claras; volcarnos hacia los alumnos, unificar actividades que hay que seguir con los alumnos desde las áreas. (5 octubre/93).

Con el Proyecto Institucional "Desarrollo de Habilidades Comunicativas para la Formación ciudadana", como documento escrito, se expresaba la necesidad de coordinar actividades educativas para su implementación:

> *"La necesidad actual del proceso es llegar a "unificar" o quizá coordinar las actividades para que, respetando las especificidades de cada área y de cada materia, se pueda llegar a la misma meta; por diferentes medios"* (Registro octubre 5/93)

Y en ese camino de construcción del proyecto, de nuevas inquietudes de los maestros y de las demandas y expectativas de los estudiantes "ante el proyecto" se fijó como nuevo reto, la etapa de **implementación y ejecución**; es decir, la operacionalización de actividades correspondientes a: "divulgación, sensibilización, motivación" y "diseño y programación de estrategias pedagógicas para la promoción y desarrollo de habilidades comunicativas y para la formación ciudadana" (etapa 1 y 2 proyecto institucional).

Se acordó continuar el trabajo por áreas con el fin de precisar "el qué, cómo, cuándo, quién y con qué?". Preguntas que los grupos empezaron a responder teniendo como punto de referencia la jerarquización de los problemas y los objetivos propuestos. Más adelante se planteó la necesidad de responder las mismas preguntas a nivel de cada asignatura. Por tratarse de un proyecto institucional su implementación afectaría la programación académica del colegio y aparecieron en consecuencia nuevos interrogantes:

Cómo mantener la continuidad, integración y coordinación interáreas?
Cómo promover la participación de los alumnos?
Cómo se va a relacionar la programación del proyecto y la programación institucional?
Se trata de estrategias pedagógicas? actividades? contenidos? estrategias? unidades? temas?

Posteriormente, en octubre de 1993 los maestros, haciendo una evaluación de lo que había sido el proceso de autoformación, mediante la técnica "el bus", se refirieron a los primeros desarrollos de este proceso, así"

> *"Nos subimos en un bus, estabamos todos afuera, con ganas y sin ganas de subir. Algunos todavía no se han subido".* (Relatoría 1, técnica el Bus)

> *"Nos subimos en un tren; estábamos dispersos, todavía desunidos"* (Relatoría 2, técnica el Bus)

> *"Nos subimos en una chiva, estábamos desorganizados; tenemos todos los elementos juntos pero revueltos"* (Relatoría 3, técnica el Bus)

En la página siguiente se presentan dos las ilustraciones elaboradas por los educadores en ese momento.

En las últimas sesiones de autoformación de 1993 (noviembre 16 y 18) los maestros se dedicaron a "visualizar por áreas la **programación del proyecto institucional**" (Cifuentes y Camelo, 1993b). El documento de sistematización registra como logros de esa sesión:

> "Las actividades desarrolladas durante las sesiones permitieron a los maestros compartir los criterios y definir lineamientos acerca del proceso de programación de actividades académicas a la luz del proyecto institucional. Aunque este no se terminó en las sesiones, significó un avance para abordar la programación global al comienzo del próximo año.

Se reconoció la importancia de la programación por áreas para llegar a la programación y por asignaturas, enfatizando la necesidad de coordinación e integración interáreas y con las instancias administrativas." (Camelo y Cifuentes, 1993b, p. 24)

Un maestro expresaba su mirada retrospectiva sobre este momento a partir de la dinámica pretextos (nov./94).

"Atendiendo a las diferentes inquietudes de los maestros, nos propusimos realizarlo en mutuo acuerdo, desarrollar diferentes actividades para resolver o dar solución a los problemas". (Angel)

Sin embargo, otro maestro señaló en forma crítica que

"Se inició con mucho entusiasmo por parte de algunos compañeros mientras que otros estaban a la expectativa, logrando a medida que pasaba el tiempo, que se incorporaran". (Hernando)

Este entusiasmo se reflejó cuando en una sesión de autoformación el área de sociales reportó que

"Se han adelantado gestiones con el periodico el Espectador para iniciar un trabajo con todos los grupos, orientado a promover la lectura para fomentar la "actualización periodística" de los alumnos en relación con las noticias de actualidad nacional e internacional que registra el periodico, en relación con diversos temas.

Hacer una evaluación quincenal, mediante instrumento escrito con el fin de verificar, tanto el conocimiento de las noticias como su comprensión y análisis crítico. Se piensa dedicar un dia, posiblemente los miércoles para trabajar con los grupos, la actividad de lectura, seguimiento de la noticia, análisis y otros.

Y en aquellos casos que la nota sea mayor de 8.0 se eximirá de la evaluación final a dichos alumnos.

Como medio de socializar resultados del trabajo en cada curso se propone un periodico mural". ... (Registro sesión noviembre 18/993)

El registro de la sesión también mostraba la expectativa de otros:

El área de idiomas escuchando la presentación de los compañeros de sociales acerca del trabajo de actualización periodística considera que es una estrategia muy válida para la realización del proyecto en esta área.

Expresa la necesidad de conocer a fondo la propuesta de trabajo y encontrar la forma de coordinar los trabajos y unir esfuerzos para para la consecución de los resultados esperados. (Noviembre 18/93)

Y también se evidenciaba el silencio de otros...

Terminó 1993 con una presentación y socialización a los docentes del documento "sistematización formación de educadores de adultos Centro Educativo Distrital Antonio Villavicencio" Camelo y Cifuentes, 1993b), que recopilaba y describía el proceso de la autoformación y en la construcción del proyecto institucional, sobre el cual comentaron:

"La sistematización ha sido puntual, concreta, detallada en función del trabajo del proyecto. Se generó motivación en los estudiantes y en todos nosotros; hemos aprendido". (Registro 26 noviembre/93. Intervención del rector)

Al lograr una visión de conjunto sobre el trabajo de 1993, expresaron su deseo de continuar el desarrollo del proyecto:

"Nos falta aclarar el camino para que todos sigamos el camino propuesto y lleguemos a la meta que es cumplir los objetivos del proyecto". (Grupo 2, técnica el Bus, octubre 5 de 1993)

"De nada sirve sino cosechamos. Hay una población expectante que espera el trabajo, el cual ha nacido y no debemos dejarlo morir. Es necesario acudir a lo que sea: a los muchachos, a nosotros..." (Registro 26 noviembre/93, intervención profesor Nelson Yara)

Los maestros manifestaron interés en que se consolidara la programación y se pasara a la ejecución. Pero la participación de la Universidad en el proyecto era incierta para 1994, tal como lo expresaba el mismo documento:

No existe una definición institucional sobre la posible ubicación de este proyecto en la Facultad de Educación, lo cual refleja indecisión e incertidumbre frente a sus perspectivas. (p. 33)

El rector mostró preocupación por este hecho cuando expresó:

> Al final, es como el valde de agua fría cuando se pone en entredicho la continuidad del proyecto; es necesario que nos manifestemos viendo cómo lograr la continuidad. Nosotros necesitamos la continuidad del proyecto (José María, noviembre 26/93).

A principios de 1994 los maestros continuaron firmes en su propósito de poner en marcha el proyecto institucional; las interlocutoras se comprometieron a nivel personal con este proceso y posteriormente en la Universidad se aceptó que la experiencia educativa se asumiera como significativa para la realización de este proyecto de investigación en el marco del contrato GIN - Colciencias y UPN-UNIVALLE 173/93.

Los maestros empezaron a identificar la necesidad de clarificar la relación entre el proyecto Institucional que se construía y el desarrollo normal de las actividades académicas; expresaron a las interlocutoras la necesidad de que la tradicional programación anual del colegio que se realizaba en las primeras semanas del año, se estructurara teniendo en cuenta el Proyecto Institucional.

A la vez se fue sintiendo la necesidad de nuevas condiciones institucionales de apoyo (trabajo en equipo, horarios...), a las demandas del Proyecto:

> Estamos en evaluación institucional para ver lo que se hizo, cómo se hizo, lo que se dejó de hacer y cómo lo vamos a hacer. Tenemos la inquietud, el interés es mirar cómo meter la programación en el proyecto (Hernando, enero 24/94).

> "José María propuso elaborar una programación parcial, por tiempos, conforme a las necesidades. Es necesario ponerse de acuerdo para la visualización e integración de las temáticas. Dado que algunos docentes afirmaron que el trabajo en grupo es algo que requiere demasiado tiempo adicional, es necesario identificar ese manejo de tiempos para 'negociarlo'". (Enero 25/94).

> "Si en la planeación se ubican los programas académicos en el proyecto o viceversa? La base es el proyecto: No sólo que aprendan, sino la formación ciudadana y el desarrollo de habilidades comunicativas." (Registro 12 febrero/94)

También se fue evidenciando la necesidad de diseñar estrategias para su desarrollo: al empezar 1994 los maestros expresaron inquietudes frente al estado de avance del Proyecto y a sus condiciones de viabilidad:

> *"Cada uno está por su lado. Así estamos porque estamos en una estructura. Hay una rutina: cada núcleo debe vivir su proceso interno: constituírse entre ellos. Estamos ahí juntos pero no revueltos".* Claudia.

La interpeló una compañera evidenciando las potencialidades transformadoras que el proyecto tendría sobre esa estructura educativa, cuando afirmó:

> *"Todos trabajamos en relación con el proyecto"* (Orfilia).

En la sesión desarrollada con los maestros el 24 de enero se llevó a cabo la dinámica "nuestro futuro", en la cual como punto de partida para la **programación de estrategias pedagógicas**, los maestros revisaron y actualizaron el diagnóstico y los objetivos del Proyecto Institucional y proyectaron su visión acerca de los resultados que pretendían alcanzar y su concepción sobre la formación ciudadana, mediante un dibujo.

Esta reflexión realizada en subgrupos permitió compartir sus puntos de vista y confrontar sus visiones.

En las páginas siguientes se presentan los resultados de este proceso, especificando:

* El dibujo que elaboró cada grupo de educadores

* La descripción que hicieron los autores del dibujo sobre el mismo y la caracterización de sus expectativas en relación con la "formación ciudadana" en el marco del Proyecto Institucional.

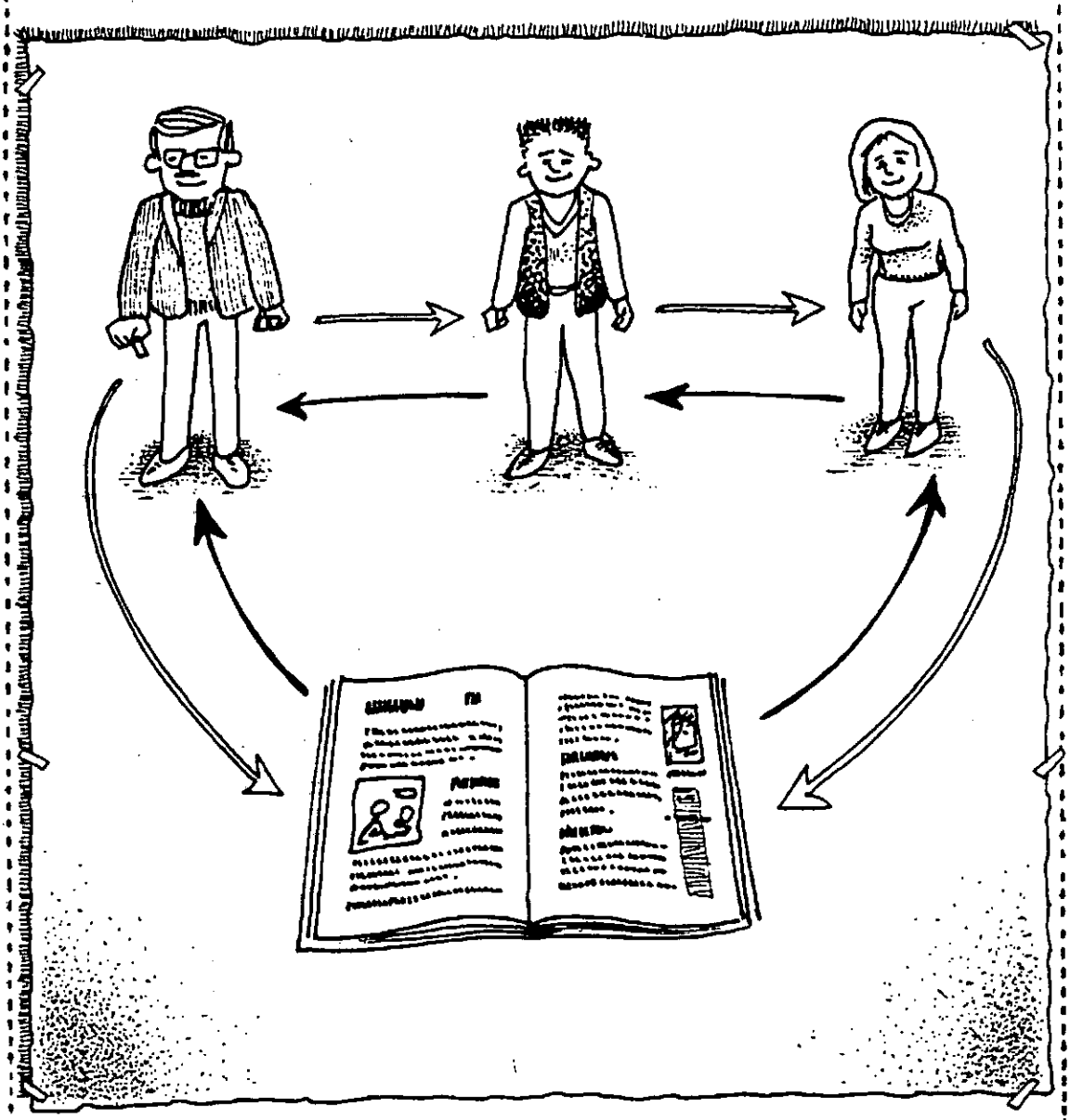
* La interpretación que sobre el dibujo hicieron los no autores del mismo.

Estos cuadros e ilustraciones permiten comparar las visiones de los autores y las interpretaciones de los no autores, explicitando la forma como se fueron dando las negociaciones en la experiencia de autoformación y en su sistematización.

NUESTRO FUTURO: PROYECTO DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS PARA LA FORMACION CIUDADANA

DESCRIPCION REALIZADA POR LOS AUTORES DEL DIBUJO

Escrito que refleja un libro. Padre de familia, alumno, profesor, retroalimentación.



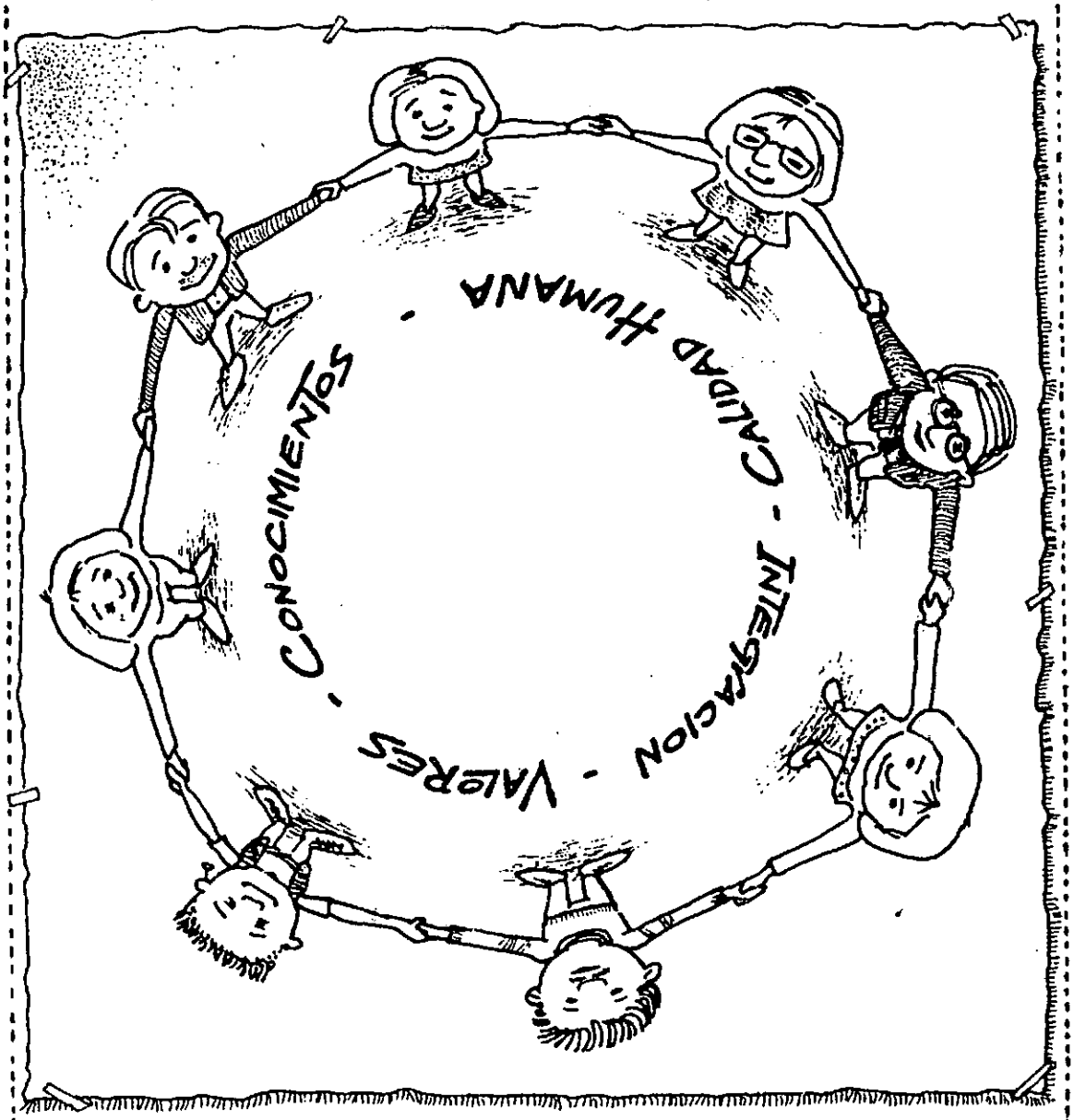
INTERPRETACION DE LOS NO AUTORES DEL DIBUJO

Equipo de trabajo integrado para adquirir conocimientos. En torno a los conocimientos gira una serie de hechos. La comunidad académica en relación con un proyecto académico. Conocimiento escrito determinante mediante la comunicación de la comunidad

NUESTRO FUTURO: PROYECTO DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS PARA LA FORMACION CIUDADANA

DESCRIPCION REALIZADA POR LOS AUTORES DEL DIBUJO

Sujeto son los hombres. Al final un sujeto integrado. Optimismo, vínculo, comprensión, cariño, integración del grupo humano.



INTERPRETACION DE LOS NO AUTORES DEL DIBUJO

Unidad de estamentos. Se ven valores. Algo como académico. Formación.

NUESTRO FUTURO: PROYECTO DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS PARA LA FORMACION CIUDADANA

DESCRIPCION REALIZADA POR LOS AUTORES DEL DIBUJO

La formación ciudadana en la comunidad educativa como parte de la sociedad. Formar escalones para llegar a un estudiante y comunidad diferentes. Partiendo del colegio, la formación ciudadana influye en toda la comunidad.

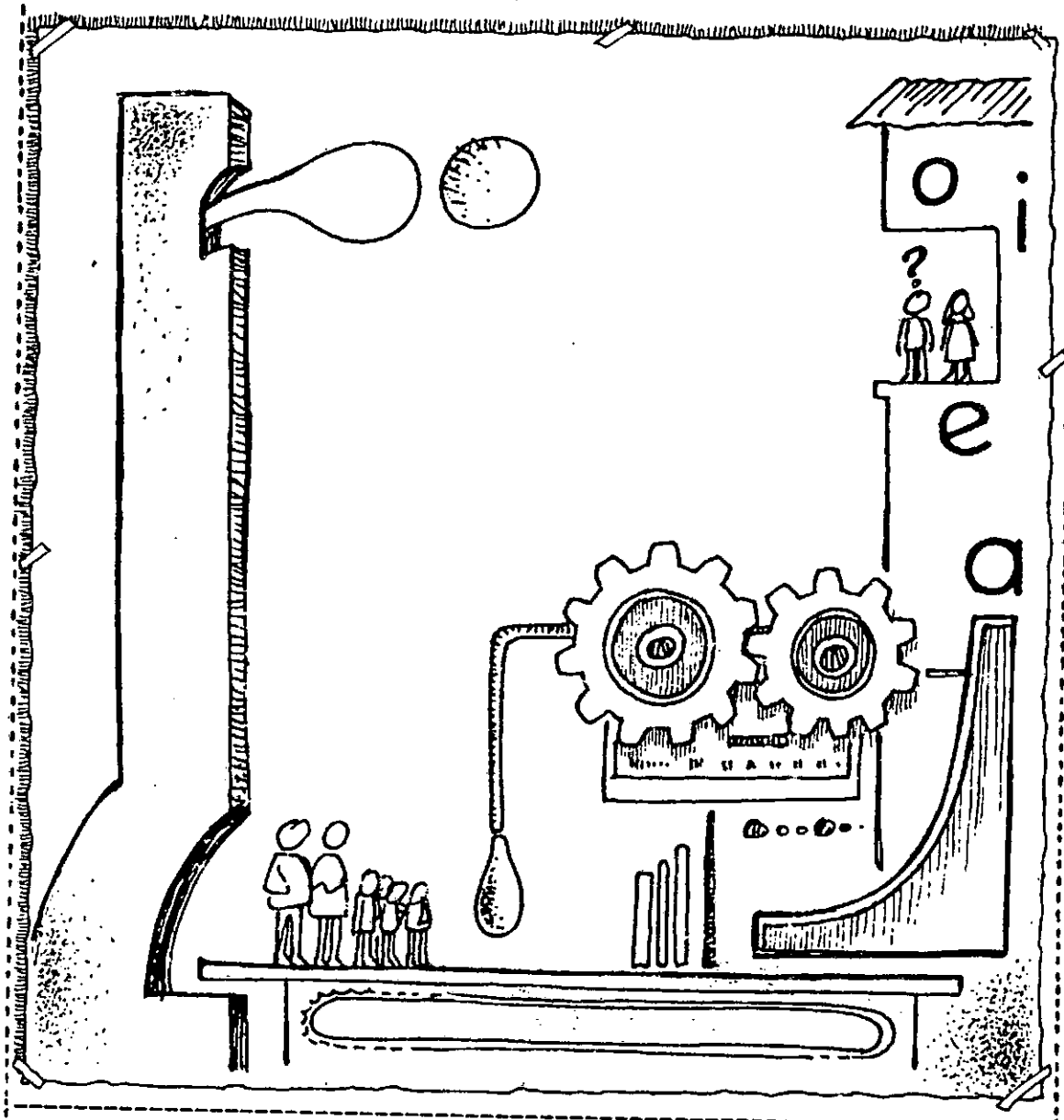
INTERPRETACION DE LOS NO AUTORES DEL DIBUJO

Es una pirámide?
La base es la comunidad; la sociedad, de ahí se proyecta el resto.
Debe estar inscrito en el conjunto de elementos de un grupo macro.
Desarrollo sólido y bases sólidas.

NUESTRO FUTURO: PROYECTO DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS PARA LA FORMACION CIUDADANA

DESCRIPCION REALIZADA POR LOS AUTORES DEL DIBUJO

Es una fábrica. Vamos a utilizar cada elemento, cada estamento, para sacar adelante un producto nuevo, de alta calidad, humano, critico, pensante, con autoestima elevada.



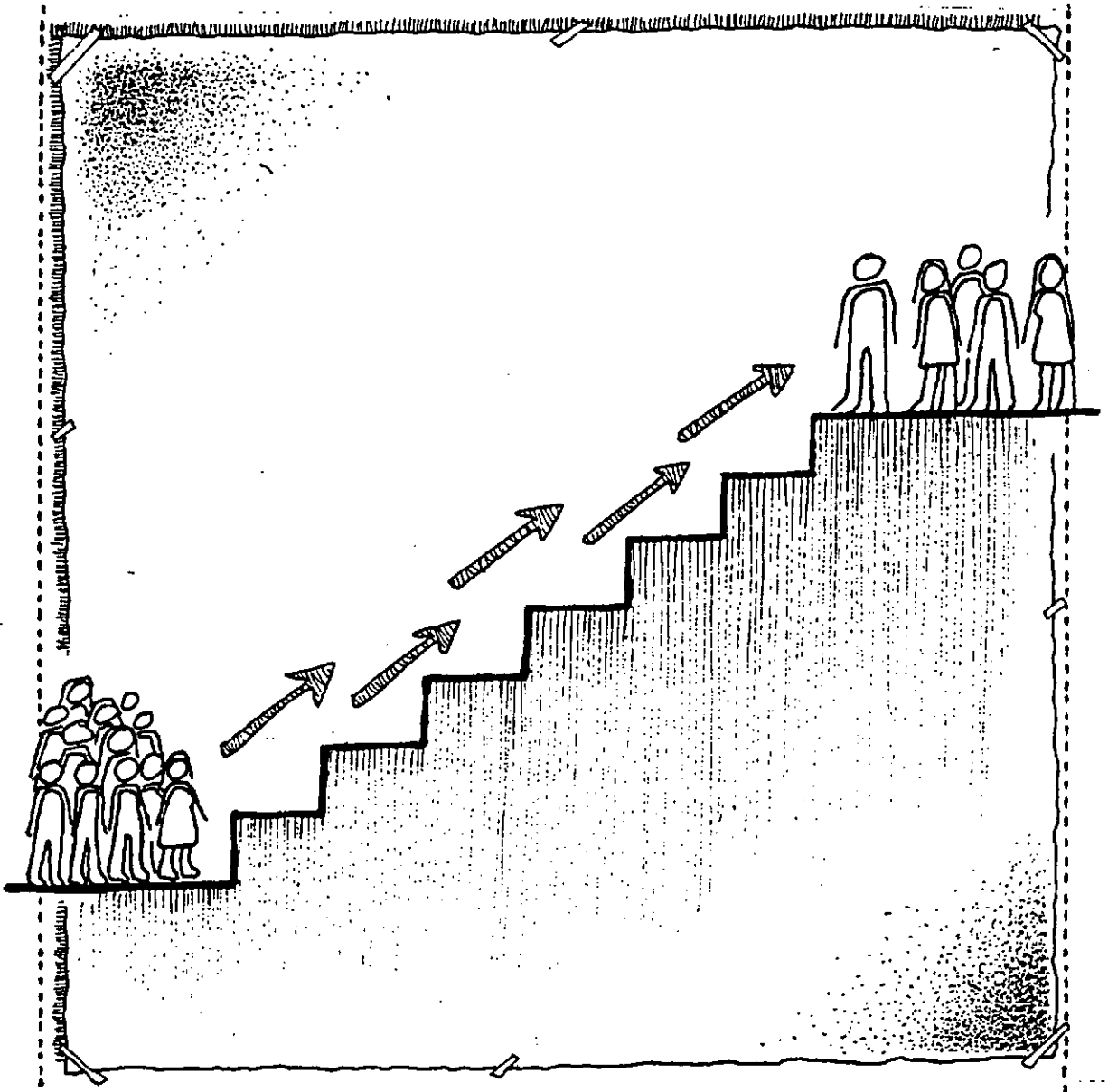
INTERPRETACION DE LOS NO AUTORES DEL DIBUJO

Es un proceso de beneficio social. Tecnología se construye para mejorar. El proyecto es una maquinaria bien engranada. Es nedesario ir trabajando, desglosando.

NUESTRO FUTURO: PROYECTO DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS PARA LA FORMACION CIUDADANA

DESCRIPCION REALIZADA POR LOS AUTORES DEL DIBUJO

Proyecto Institucional como proceso que se hace en varias escalas en busca de desarrollo, progreso, superación. La formación ciudadana equivale a la integración de la comunidad. El proceso es dinámico y tiene fases: programación, ejecución y evaluación.



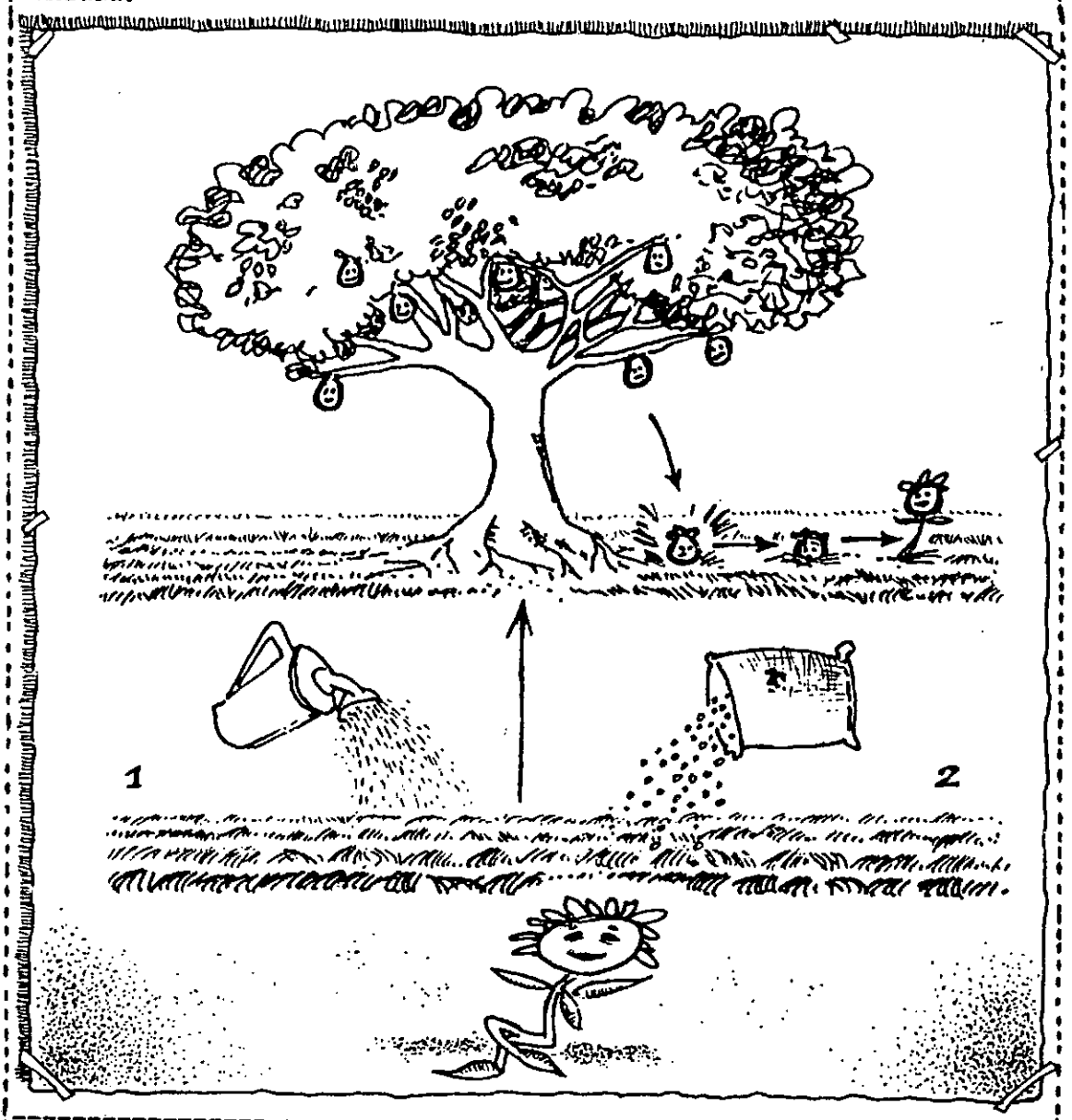
INTERPRETACION DE LOS NO AUTORES DEL DIBUJO

Son muchos los llamados y pocos los elegidos. Hay resagados; estu - diantes y maestros. Escala de valores: a mayor escalón nuevos conoci- mientos o imagen de trabajo. Capacidad de superación; escalamos hasta llegar a un fin; a una meta.

NUESTRO FUTURO: PROYECTO DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS PARA LA FORMACION CIUDADANA

DESCRIPCION REALIZADA POR LOS AUTORES DEL DIBUJO

Toda estructura tiene una seminlla que necesita agua para reventar. El agua es el proyecto; al estudiante no sólo se le administra agua sino también nutrientes: esos somos nosotros. La semilla se encuentra en la tierra que es el contexto social. Debemos llegar a que se produzca un gran árbol, con frutos muy buenos, que se irradia a toda la comunidad.



INTERPRETACION DE LOS NO AUTORES DEL DIBUJO

Es un proceso de tres etapas: cultivo, cuidado, cosecha. La germinación se da en diferentes formas. El árbol es como el símbolo del proyecto que da frutos.

Se aprecia, a partir de este trabajo la riqueza de la discusión, interpretación y síntesis que fueron haciendo los maestros en torno a sus **ideales y propuestas educativas.**

También en el desarrollo del proceso de autoformación docente, los maestros han reflexionado sobre los contenidos y estrategias que pueden implementar para el desarrollo del proyecto.

Las preguntas e inquietudes que quedaron planteadas al iniciar la programación de actividades académicas durante 1993, cobraron vigencia en este momento y se convirtieron en los ejes que actualizaron la propuesta temática triangular del proceso de autoformación docente durante 1994.

En cuanto a la etapa de **programación y ejecución del proyecto institucional** se desarrollaron sesiones de autoformación durante el primer semestre de 1994 que permitieron a los maestros avanzar en la resolución de situaciones, entre ellas, pasar del desarrollo de "las actividades académicas" al diseño e implementación de las "estrategias pedagógicas", las cuales en ese momento fueron propuestas por las interlocutoras como

> "Una nueva forma de plantear la labor didáctica en la cual la función primordial queda asignada al estudiante y el proceso se configura como un aprender". (Materiales educativos archivo pedagógico del Proyecto)

Los maestros empezaron a diseñar e implementar estrategias pedagógicas como una forma de ubicar "en la planeación del proyecto los programas académicos" (José María, febrero 12 de 1994), en primer lugar por áreas y posteriormente en las asignaturas. Se vivenciaron tensiones, que fueron expresadas por los docentes así:

> *"La semana antepasada se realizó la programación temática de las áreas; se dijo que era semestralizada, se hizo para todo el año? Con qué grados de intensidad? Si logramos cuatro unidades, cuántas estrategias hay que trabajar? Cuál es su caracter y su engranaje? Al respecto hay gran inquietud".* (Luis Hernando, 12 febrero/94).

> *"A medida del desarrollo se ajusta; en esta propuesta hay vacíos que se van solucionando; en la creación uno va viendo el camino que tiene que hacer".* (Nelson marzo 9/94).

"Nos falta concretar más la estrategia: no hemos avanzado más de la primera unidad..." (Luis Hernando, marzo 9/94).

"Tenemos contenidos, estrategias; cómo diseñar estrategias para evaluar los logros? Hay angustia. Ni siquiera estamos en cambio de mentalidad, de posición" (Hugo G. febrero 12/94).

"Haciendo eco a Hugo yo también estoy en pañales, con angustia existencial. Cómo lo organizo?. Estamos sobre el tiempo". (Maria del Carmen, febrero 12/94).

"La realidad no es tan triste; estamos trabajando; se ha hablado de tristeza, angustia, desesperación....; hay que empezar por un cambio de actitud" (Registro 12 febrero/94. Intervención de Fabio Sánchez)

"Existe correlación entre áreas, comunidad y parte administrativa... Existe un propósito unificado. Debemos concientizarnos; no necesitamos cátedras magistrales. El maestro puede ser guía, orientador; el alumno investigador. Hay que ser claro con los alumnos". (Hugo Torres).

Al respecto interpelaba quien consideraba que allí se debe llegar mediante un proceso claro y consciente:

"A ese nivel de conciencia se llega a través de la práctica en relación con los resultados de un método innovador". (Hugo Gamboa.)

Y así en este proceso de construcción de las estrategias pedagógicas para el proyecto institucional se fueron logrando los acuerdos por áreas, lo cual fue expresado por los maestros en los siguientes términos:

"Idiomas es el área que más se presta para el desarrollo de estas estrategias. Nos reunimos y proyectamos por grados; hemos pensado qué podemos desarrollar un aspecto para cada habilidad: Escuchar, hablar, leer, escribir". (Luis Hernando, marzo 9/94)

"A nosotros nos corresponde formar un ambiente lector" (Laureano, 5 de mayo de 1994).

"La estrategia del periodico por grados; sexto y séptimo: proceso electoral, manejo del contenido coyuntural en relación con educación para la democracia. Octavo y noveno desarrollo económico, político de Colombia y Latinoamerica. Décimo y once democracia y noticias internacionales". (Hugo G. marzo 9/94).

"En ciencias tenemos la estrategia del área: desarrollar la capacidad de razonamiento, pensamiento y análisis. Falta ver cómo". (Hernando, Claudia, Orfilia, 12 de febrero/94).

"Es necesario comprender, analizar textos: que se expresen oral y artísticamente en relación con los temas. Ya se ha trabajado y se han evidenciado algunas dificultades". (Hernando Olarte, Biología, marzo 9 de 1994).

Además de la comprensión y análisis en el laboratorio, que construyan preconceptos y conceptos; trabajamos la observación en relación con la atención y mayor o mejor comprensión, tanto de la teoría como de la práctica". (Claudia, marzo 9).

"En el área administrativa se propone: "impulsar y hacer posible que se trabaje el proyecto en las 3 áreas del Colegio facilitando recursos, tiempos, horarios; además lo relacionado con el proceso de elección, organización y puesta en práctica del comité estudiantil como ejercicio de democracia participativa". (José María, febrero 12/94).

"Con la opción y posibilidad de que ojalá la dirección de grupo fuera cada semana una hora o cada quince días dos horas. Podría ser cada quince días dos horas, y a la semana siguiente una hora: eso permite que haya una mejor orientación del grupo como tal y que se puedan ventilar con cierta libertad temas que tengan que ver con una problemática que se da dentro del curso; tratar de dar mayor importancia a la dirección de grupos como estrategia". (Fabio, marzo 9/94).

La posición administrativa, de perspectivas sobre el Proyecto, y balance, ha sido expresada en algunos momentos por el rector:

"Sus funciones, que ellos participen también en las decisiones del Colegio, que se integren a las reuniones de los profesores y poder desarrollar este comité, integrado por profesores y estudiantes. José María.

El comité estudiantil y el personero se eligieron a mediados del primer semestre, mediante elección popular.

La programación y puesta en marcha de las estrategias pedagógicas se fue articulando en forma diferente para cada área a las asignaturas, poniendo a prueba la solidez y claridad de las estrategias frente a las características, necesidades y expectativas de los estudiantes; así mismo, la fundamentación que las sustentaba y los mecanismos de coordinación e integración de los docentes a nivel de las áreas y entre las áreas.

Por lo anterior la autoformación se desarrolló en sesiones plenarias en modalidad de taller, para el desarrolo de la conceptualización sobre las estrategias pedagógicas, las habilidades comunicativas (lectura y expresión oral de parte del área de idiomas) y la coordinación del proceso educativo. Así mismo se realizó un taller sobre la utilización del periodico en el aula (área de sociales).

Además en 1994 se realizaron reuniones para trabajar temas específicos con profesores de las áreas de sociales, idiomas y administrativa. Y en el mes de agosto un taller de "formación de lideres" con los miembros del comité estudiantil y monitores de los cursos. En todos estos momentos y espacios la participación de las interlocutoras de la Universidad fue permanente aportando en la planeación, los materiales y recursos, el registro escrito y la elaboración del archivo pedagógico del proceso.

Desde el proceso de autoformación se estimuló la reflexión y la "innovación pedagógica", especialmente reconociendo las búsquedas individuales y de áreas y promoviendo su registro y sistematización:

"El trabajo empezó con los ritmos, especialidades y posibilidades de cada uno. No está distante el planteamiento de principio de año. Se están perfilando estrategias. Ya no es teoría la coordinación; se ve la necesidad, como con nuestros recursos se trabaja; se ven contenidos específicos. Es necesario ir registrando estos trabajos a fin de presentar sus resultados" (Aracely, marzo 9 de 1994).

Algunos testimonios expresan la experiencia en esta etapa de implementación del Proyecto Institucional, desde la fundamentación y ejecución de las estrategias pedagógicas, la práctica educativa y la relación maestro alumno.

Así, al ubicar en primer lugar lo formativo y en segundo plano lo instructivo en la implementación de estrategias, un maestro comentó:

"Con séptimo hicimos la experiencia de fracionarios. Cada uno hizo un disco de color agradable para ellos; el que quisiera; yo les di la medida exacta. Luego lo partían por mitad. Un disco diferente en tres partes, en 4 y así sucesivamente hasta 16 partes. A medida que íbamos avanzando, íbamos trabajando con el disco. Ahí nos dimos cuenta que realmente estabamos fallando cuando se asume que las matemáticas es llenar el tablero, pero teniendo en cuenta la habilidad de los alumnos, que sepan escuchar, las indiciaciones que uno les dá ellos entienden mucho más; es desarrollar las habilidades y darle gusto a ellos con lo que a ellos les gusta". (Fernando, junio 1/94).

Al buscar que Profesor y estudiantes trabajaran en un esfuerzo común, otro docente reportó:

"Y estoy trabajando duro; estamos trabajando hábitos de lectura. Entonces yo le digo: muchacho, venga; tenga, lea papá!
Profe! qué pasa.... los viernes de lectura ...
Niños que nunca cogen un libro para leer. Y yo llevo mi tema, y me olvido del tema y le digo; lea esa vaina; y formamos una ronda; hacemos de pronto una obrita sobre lo que se vió; traten de dramatizar lo que leyeron; y jugamos un rato; y después, bueno, escribamos al final, qué sacó de lo que hizo. Estoy calificando ortografía. (Nelson, junio 1/94)."

También los maestros hicieron referencia a la forma como fueron buscando el aprendizaje individual:

"Yo le decía al estudiante: si yo me encuentro ante un accidente, ese accidente me dejó impresionado. La palabra era impresión. Usted qué entendio? ... Pues que lo dejó impresionado". (Hernando, junio 1/94).

"Me fui para 602 y cogí y paré a los alumnos y le dije a Teresa: Bueno, diga el nombre de su compañero más alto. Quién es el más alto? Ella no sabia quién es

más alto. Yo le decía si yo me llevo la altura de aquí y allí, qué es más grande? Ella no puede interpretar eso; es muy berraco!" (Fernando, 1 de junio de 1994).

Y en grupo pequeño, mediante la discusión

"En relación con noveno grado: creatividad y forma artística: cogí la primera hoja del texto de biología; con la idea de transmitir el mensaje, dele el mensaje a su compañero: fue una experiencia bonita; dura" (Hernando, 9 de marzo de 1994).

Lo que me pasó en noveno donde anoche: no profesor, usted ya se volvió como los demás, que viene y nos pone a trabajar en grupo; entonces ellos en chanza o en broma decían: es que ahora los profesores optaron por lo más fácil: ponernos a trabajar en grupos y se vienen a sentar aquí tranquilos y felices. Y yo les decía, no; ese no es el hecho". (Fernando, junio 1/94).

Los maestros fueron asumiendo lo planteado en la fundmentación de las estrategias pedagógicas que afirmaba que "El saber adopta la estructura de un problema, y en cuanto tal, su adquisición depende de una elaboración previa por parte del estudiante":

"Hicimos 20 observaciones con la vela apagada y encendida, luego preguntas de reflexión"". (Claudia, marzo 9/94).

También fueron ensayando dejar la principal función de aprender al estudiante:

"Para mejorar la habilidad de hablar sugiero intensificar al máximo las relatorías rotativas de los estudiantes. Cada vez que hagamos en clase plenarias, que nadie se escape del deleite de poder transmitir un mensaje fruto de un acuerdo; una opinión conjunta. Esos ejercicios debemos degustarlos; es un deleite: plantear las cosas en forma positiva" (Hugo G. junio 1/94).

Las estrategias pedagógicas constituyeron una nueva manera de plantear la labor didáctica; el rector lo destacaba y valoraba cuando afirmaba:

"Es más fácil para un maestro ponerse a dictar que comprometerse en un trabajo de éstos. Yo quiero reconocer el trabajo de ltodos los profesores que están

comprometidos acá en este trabajo y que han querido cambiar su forma de trabajo para meterse en algo que es más complicado, como meterse en un proyecto. Y hacer lo que están haciendo. Para uno es fácil que tomen nota y hable y hable; eso es más fácil; es más complicado lo otro, aunque al estudiante le parezca otra cosa" (José María, 1 junio/94).

Sin embargo al continuar el proceso de implementación de estrategias pedagógicas para el Proyecto Desarrollo de Habilidades Comunicativas para la Formación Ciudadana los maestros empezaron a experimentar un proceso "**resistencia al cambio**" fundamentado tanto en la necesidad de cuestionar sus tradicionales prácticas educativas como en el cuestionamiento de los alumnos frente a los nuevos procesos implementados en el Centro Educativo; algnos comentarios como los siguientes ilustran esta nueva situación:

> "*El proceso ha sido muy lento; no he salido del segundo tema de la unidad*" (Registro del 9 de marzo/93. Intervención de la profesora Claudia Escobar).

> "*llevo más de 6 horas bregando a que hagan 8 frases con sentido, con 8 palabras. El 60% no ha podido*". (Registro del 4 de abril; intervención prof. Hernando Olarte).

También en el área de sociales se presentaban situaciones de "retroceso"

> "*La campaña sigue con altibajos. He propuesto un trabajo por áreas: el periodico se especializa casi por áreas académicas. La propuesta ha sido más rechazada que acogida. Se ha sentido como impositivo*" (Hugo Gamboa, mayo 5 de 1994).

> "*Fabio afirma que se ha quemado un esfuerzo en relación con el periodico y es importante definir estrategias de apoyo, dado que la coyuntura económica puede derrumbar el proyecto en pocos días*" (Hugo Gamboa, 4 de abril de 1994).

Y los profesores de idiomas también planteaban algunas situaciones problemáticas:

> "*En relación con caligrafía: la caligrafía no es de un mes; podríamos trabajar en una semana en español y que todos los profesores recalquen hacer letras, con todos los rasgos específicos; la segunda el tamaño, luego los*

espacios entre letras y palabras; el nivel, también: la ortografía. Hacer la semana dellenguaje (Luis Hernando marzo 9 de 1994).

"Se puede hacer un horario, por ejemplo lunes, miércoles y viernes, 3 horas semanales" (Nelson, marzo 9 de 1994).

Al respecto la posición de los directivos docentes destacaba sus posibilidades de acción, así como la importancia del trabajo, como de su cumplimiento; el rector comentaba:

"La próxima reunión es con padres de familia sobre la importancia de que se vinculen a la institución delegados por curso, en función de la Junta Directiva de Asociación de padres. Trabajo por temas" (Directivos, 9 marzo de 1994).

"Recordar que las propuestas metodológicas son claves, para la noche. En cuanto a la bibliografía comento: Por qué pedir 10 ejemplares de un mismo texto y no 10 textos de diferente autor?" (José María, 9 de marzo de 1994).

A la vez que el coordinador relacionaba algunas situaciones de quiebre con el incumplimiento:

"Quiero pedir sinceramente que en fechas y compromisos que adquirimos cumplamos en forma lo más puntual posible, mayormente en las reuniones de área. El año pasado muchos compañeros consideraban que era perder tiempo y clase. Todo es importante en el cronograma; quiero pedir desarrollar activa colaboración sin pensar que le hacen un favor al coordinador. Que no haya que estarles llamando, rogando el favor de que asistan a la reunión. No se trata de eso. (Laureano, 9 de marzo de 1994).

En junio del 94, en el taller de reconstrucción, se evidenciaban algunos "quiebres" de la implementación del Proyecto, cuando un maestro en la plenaria decía:

"... para algunos eso es perder el tiempo. cómo se le hace ver al alumno que realmente eso es importante; que está aprendiendo algo nuevo: lo prioritario es que el alumno acepte lo que esté haciendo, lo pueda aplicar y ver que no es perder el tiempo ... no saben ni quieren entender que estamos tratando de enfocar un proyecto específico y que ellos pueden trabajar solos." (Fernando)

En julio de 1994 como parte de la autoformación se propuso que se hiciera un **primer intento de sistematización** del proyecto institucional durante dos sesiones. Se trabajó un nivel de recopilación de la experiencia, mediante un instrumento individual por asignatura (esrategia, actividad, logros y dificultades) y una guía de trabajo desarrollada en reunión de áreas (aportes del área al desarrollo del proyecto isntitucional, estrategias pedagógicas, opinión de los estudiantes, prioridades del área).

Este taller constituyó para los maestros el 'gran reto' de materializar por escrito las nutridas reflexiones pedagógicas adelantadas durante el proceso de autoformación, así como contrastar los ambiciosos propósitos con las realizaciones logradas. El resultado del trabajo grupal por áreas fue el siguiente:

1. ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS DESARROLLADAS DESDE LAS AREAS

* **AREA DE SOCIALES:** Prensa en el aula: Hasta cierto punto fue eficiente, los estudiantes le sacaban mucho periodico especialmente en los contenidos de formación ciudadana y en los materiales de colección. **Lectura comprensiva:** elaboración de glosarios especificos. Lentamente se ha logrado una mayor y mejor expresión oral. **Socialización del conocimiento acumulado**, a través de trabajos de gurpo, plenarias, carteleras, etc. A partir de esta estrategia se logra que los estudiantes aporten el fruto de su trabajo personal. Es un poco difícil romper con la timidez o el "hacer el oso".

* **AREA DE IDIOMAS: Interpretación:** transmisión y escucha de mensajes. La **consulta:** recepción y transformación del mensaje. Capacidad y actuación lingüistica: mejoramiento de la expresión oral. La **ortografía:** Ejercicios para marcar adecuadamente las tildes. **Vocabulario:** Ampliación del léxico mediante ejercicios de sinónimos, antónimos, homófonas, etc. Descripción de **imagenes:** analisis de imagenes. Lectura: Ejercicios sobre comprensión, interpretación y analisis de textos. Composición escrita: ejercicios sobre composición de párrafos.

* **AREA DE CIENCIAS: Analizar, razonar, pensar:** Mediante actividades como lecturas rápidas, búsqueda de términos desconocidos, búsqueda de significados, elaboración de frases, lecturas lentas, los estudiantes han aprendido a extractar los mensajes principales plasmados en cada uno de los textos leídos. Se ha encontrado mucha apatía por parte de los estudiantes, debido quizá a la carencia de material suficiente e interés del mismo estudiante. Sin ahondar en los distintos problemas que afronta un estudiante en esta institución.

* **AREA DE MATEMATICAS:** Lecturas base para formulación de problemas; interpretación y analisis de las mismas. Logros: El alumno está aprendiendo a expresarse oralmente; analiza y critica. Dificultades: inasistencia del alumnado dificulta el desarrollo de los procesos.

2. APORTES DE CADA AREA AL DESARROLLO DEL PROYECTO EN CUANTO A: **FORMACION CIUDADANA**

* **AREA DE SOCIALES:** Con la utilización del periodico en la estrategia La prensa en el Aula, se ha trabajado el material publicado por el Espectador sobre los procesos electorales, derechos de la comunidad, boletines de la defensoria del pueblo. Lamentablmente está suspendida la promoción del periodico diiario.

* **AREA DE IDIOMAS:** Se han realizado charlas sobre formación de valores: honradez, responsabilidad, respeto por sí mismo, solidaridad, etc.

* **AREA DE CIENCIAS:** Cooperación, sentido de responsabilidad, deseo de superación, interés de conocer y prevenir probleas de tipo social (Sida, alcohilismo, etc).

* **AREA DE MATEMATICAS:** Despertar el espiritu de solidaridad, fomentar el compañerismo y la integración grupal; reconocer que el alumno es parte de una comunidad y como tal debe comportarse con los estamentos.

3. APORTE DE CADA AREA AL DESARROLLO DEL PROYECTO EN CUANTO A: **HABILIDADES COMUNICATIVAS**

* **AREA DE SOCIALES:** Se ha hecho énfasis en la interpretación de textos, elaboración de glosarios, exprsión oral, elaboración de material gráfico.

* **AREA DE IDIOMAS:** En cada uno de los cursos los profesores han trabajado actividades que conllevan a ejercitarse y adquirir habilidades en la escucha, el habla, la lectura y la escritura. Igualmente se han realizado actividades dirigidas a desarrollar la creatividad de carteleras, oratoria, etc.

* **AREA DE CIENCIAS:** Manejo de expresión oral, desarrollo de la creatividad y expresión artística, desarrollo de la capacidad de analisis y síntesis. Desarrollo de la atención y la escucha.

* **AREA DE MATEMATICAS:** Desarrollo de habilidades para: analizar textos, comprensión de lectura, interpretación de lecturas de uso cotidiano. Formación y resolución de problemas.

4. APORTE DE CADA AREA AL DESARROLLO DEL PROYECTO EN CUANTO A: **AUTOFORMACION DOCENTE**

* **AREA DE SOCIALES:** La participación mejoradas, talleres pedagógicos y especialmente la misma práctica del proyecto institucional cualifica la capacitación profesional del maestro.

* **AREA DE IDIOMAS:** Los profesores realizaron conferencias encaminadas a la orientación sobre el desarrollo del proyecto. Elaboración de estrategias para el desarrollo de habilidades comunicativas.

* **AREA DE CIENCIAS:** Concientización de los problemas de enseñanza-aprendizaje, sensibilización a los problemas de los estudiantes, búsqueda de recursos para facilitar el aprendizaje.

* **AREA DE MATEMATICAS:** Tomar conciencia de la problemática del estudiante. Despertar en el alumno un interés para su superación personal y responsabilidad.

5. OTROS APORTES QUE LOS MAESTROS CONSIDERARON PERTINENTES

* **AREA DE SOCIALES:** Se ha iniciado al menos de manera incipiente una formación hacia el mejoramiento de las habilidades de la oratoria, con motivo de las izadas de bandera, con el ánimo de identificar y cualificar los lideres comunitarios.

* **AREA DE CIENCIAS:** Inquietudes de algunos estudiantes con respecto al proyecto. Habilidad enla organización y trabajo en grupo. Concientización de los estudiantes, con una actitud crítica frente a los problemas que afectan la naturaleza. Genera desmotivación y pereza frente al aprendizaje.

* **AREA DE MATEMATICAS:** Integración del alumnado, mayor participación en la clase, autoformación por parte del alumno.

6. OPINION DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL DESARROLLO DE LAS ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS SEGUN LOS DOCENTES

* **AREA DE SOCIALES:** Las acogen con gusto, siempre y cuando estas estrategias como elaboración de material gráfico, se hagan en la clase. Los que trabajan no disponen de tiempo. Son reticentes cuando se les fuerza a hacer su propio analisis y a sacar sus propias conclusiones. Todavia están dependientes de la transmisión de los contenidos.

* **AREA DE IDIOMAS:** Los estudiantes consideran que las estrategias aplicadas para el desarrollo del proyecto son apropiadas aunque en algunos casos son lentas.

* **AREA DE CIENCIAS:** Para algunos es pérdida de tiempo; otros las aprovechan. Crea contradicción en ellos mismos, porque hay divergencia en criterios en cuanto a la metodologia.

* **AREA DE MATEMATICAS:** Se muestran reacios al proyecto porque consideran que hay pérdida de tiempo y retrasos en los programas.

En ese momento algunos maestros afirmaron de forma cuestionadora:

> *"El trabajo y reflexión del maestro, la preparación, no ha sido suficiente; falta mayor consistencia y agresividad en las acciones; las labores académicas cotidianas son absorbentes."*

Se veía como crítico el nivel de desinformación de los estudiantes, frente al cual un maestro afirmaba:

> *"Es que no nos creen.* (Fernando Salamanca, junio 17/94)

Y otro lo interpelaba, reafirmando la gravedad de la situación:

> *"Y algunos se han ido* (Orfilia)

En relación con estas inquietudes y el nivel de directividad en la implementación de las estrategias pedagógicas comentaba una de las interlocutoras del proceso de formación:

> *"Como se trata de una estrategia en la cual el alumno va ganando habilidades, inicialmente sí se requiere del trabajo de acompañamiento, supervisión, apoyo del maestro, en función de gestar autonomía para el trabajo con el periodico en los estudiantes".* (Rosa María).

Esta inquietud fue compartida por algunos estudiantes quienes en la parte final del taller de reconstrucción opinaba un estudiante que:

> *"Yo creo que muchos estudiantes no están enterados de lo que los profesores hacen. En este momento yo invito a mis compañeros a que como integrantes de este grupo nos encarguemos de hacer conocer muchas actividades..."* (Taller de reconstrucción, junio/94)

A partir de este trabajo y de la reflexión sobre el proceso se diseñaron "planes estrategicos" por asignatura, que definieron el trabajo del segundo semestre (estrategia pedagógica, temas, actividaes y tiempo). El proceso continuó con avances y retrocesos, con optimismo, con decepciones, posiblemente con nuevos retos, en la perspectiva de consolidar las estrategias.

Paralelamente en el contexto nacional se dieron los desarrollos legislativos que determinaron el cambio en el sistema educativo colombiano. La ley 115 de 1994 como marco general y el decreto reglamentario 1860/94 como marco específico, introdujeron nuevos elementos a la experiencia del Centro Educativo: El Proyecto Educativo Institucional PEI. Nuevo reto? Debemos ajustarnos? A cuáles necesidades debemos responder? Quedó planteado un gran interrogante: Qué pasará con el Proyecto Institucional Desarrollo de Habilidades Comunicativas para la formación ciudadana? De todas maneras, antes del PEI, nosotros ya estábamos trabajando un proyecto...

En la última semana de noviembre de 1994 los maestros evaluaron el proyecto institucional desarrollo de habilidades comunicativas, a partir de una encuesta a los alumnos y de 5 sesiones de formación docente en las que establecieron que para construir el Proyecto Educativo Institucional se continuaría con el Proyecto Institucional, retomando los logros de 1993 y ajustando la propuesta a las condiciones del decreto 1860.

El rector comentó en ese momento:

> *"La ley general de educación obliga a los colegios a tener proyecto; antes de que saliera la ley general de educación, nosotros ya estábamos trabajando en el proyecto.* José María.

Al hacer una mirada crítica y retrospectiva del desarrollo del proyecto, los maestros evidenciaron diversas posiciones, en los siguientes términos:

> *"Aunque no tenemos el tiempo suficiente para cumplirlo, cómo decíamos en un comienzo cosas muy bonitas pero que se han ido como diluyendo".* (Luis Hernando)
> *"Dilatando".* (Fernando)
> *"Empezamos hablando muy bonito y terminamos sin hablar"* (Nelson)

> *"... en esa época surge la pregunta de nuestro futuro y se hacen una serie de dibujitos y todo el mundo hablamos lo más bonito, le echamos flores, y dijimos vamos a meternos en el proyecto! y mentiras ! no nos metimos en el proyecto. Había unos dibujitos en que se decía unos estaban metidos en el bus y otros estaban fuera del bus. Y resulta que en la actualidad hay que reconocerlo, unos estamos metidos en el bus y otros están por fuera todavía!"* (Hernando)

La siguiente ilustración muestra el sentido gráfico que los maestros le dieron a estas reflexiones en torno a la construcción del proyecto institucional.

"Y los que están por dentro van mariados!" (Nelson)

"Están colados! (Fernando)

"Y esa es la realidad en este momento; de pronto comenzamos a darle énfasis a nuestro proyecto y avanzamos, si lo hubiésemos con toda la fuerza del mundo el avance hubiera sido más de lo que logramos; pero desafortundamente no pudo ser." (Hernando)

"Es que estamos en el primer año; esta cuestión acaba de nacer; es obvio que esté sometido a ajustes y desajustes; hay que dejarlo que se desarrolle, crezca (Nelson)

"Que gatié. Que a la semilla... (Aracely)

"Ya tuvo que haber salido del kinder. Estamos repitiendo." (Fernando)

También analizaban mediante la técnica "pretextos" la forma como el **PROYECTO FUE REALIZADO** los maestros comentaron diferentes visiones que permiten ver la posición **crítica frente a lo activistas** que fueron los maestros en el proceso, a la forma como se involucraron afectivamente, a la visión de proceso de construcción de este último momento de la experiencia:

"Todos querían abarcar el máximo hasta llegar a caer un poco en la rutina: (Fernando)

"El proyecto fue presentado con muchas expectativas que a lo largo no se dió lo que esperábamos porque bajamos nuestro estado de ánimo, tal ves por falta de más integración" (Nelson)

"Atendiendo a las diferentes inquietudes de los maestros nos propusimos realizar en mutuo acuerdo, desarrollar diferentes actividades para resolver o dar solución a los problemas" (Angel)

"Intentando sistematizar todas las experiencias (Hugo Gamboa).

"Encontramos rechazo por parte de algunos estudiantes quienes manifestaban que se estaba perdiendo el tiempo" (Hernando)

"Trató de abarcar todas las partes" (Alcira).

"Muy diferente al originarl sin seguir un esquema sino con ideas propias teniendo las mismas bases o elementos" (Orfilia)

"Pero al aplicarlo cada área cogió por su lado y los resultadores no fueron tantos como se esperaban" (Claudia).

"El proyecto de habilidades comunicativas para la formación ciudadana en este momento lo considero en la etapa embrionaria de su desarrollo." (Laureano).

"Está en una situación de ajuste entre lo que existe y se planteó y lo que "se piensa colectivamente" que es o debe ser, pero falta confrontar y explicitar" (José María.

"Sin embargo pienso que nuestro proyecto debe ser evaluado más constantemente e implementado en la medida en que surjan las necesidades. También se deben hacer reuniones para comentar las distintas actividades que conllevan al desarrollo del proyecto. Debe darse más comunicación entre nosotros." (Luis Hernando).

Las afirmaciones de los docentes permiten corroborar su nivel de compromiso y visión sobre el Proyecto Institucional. También expresaron cómo fue instalado:

"A través del periodico y cada clase, pero en forma individual dentro de las áreas, con una falta de comunicación entre ellas". (Fernando)

"Se instaló apoyados en diferentes alternativas y recursos intelectuales y humanos" (Angel)

" A manera de depósito bancario para que le sirviera al usuario" (Hugo G.)

"En mi propia opinión el trabajo sobre este proyecto se individualizó; cada cual trabajó sobre este proyecto como pudo en la medida de sus propios intereses". (Hernando)

"Fue instalado de cualquier manera, sin previsión de posibles fracasos" (Orfilia)

"Al final se optó por darle respuesta a todo pero muy superficial, sin llegar a reflexionar profundamente" (Claudia).

Estos comentarios dejan ver un aire pesimista, de desazón entre los maestros. Cuestionan también los logros del taller de autoformación sobre coordinación.

Y al ver el dibujo sobre **LO QUE LA GENTE QUERIA** los maestros expresaron:

"Desarrollar realmente las habilidades y destrezas de los alumnos" (Fernando)

"Y quiere! Una cosa distinta. No lo asumimos como nuestro" (Hugo G).

"Tal vez aquí ha fallado con el proyecto los mucachos fueron ignorados al momento de plantear nuestras pro puestas, de planear yprogramar" (Fabio)

"A pesar de estos aspectos hemos logrado un avance significativo en nuestros estudiantes, en lo relacionado al desarrollo de habilidades para trans mitir lo que ellos piensan y sienten" (Hernando)

"La gente cambió la forma más el fondo sigue siendo el mismo. Colmó expectativas. Queria de otra forma, pensando en lo mismo" (Orfilia)

"Lo que se queria era algo muy práctico o sencillo pero con buenos resultados; poco pero sustancioso" (Clau dia).

Con estos nuevos hechos se configuraria la quinta etapa de la experiencia del Centro Educativo Distrital Antonio Villavicencio, J.N.

5. POTENCIACION: NUEVOS SENTIDOS Y PERSPECTIVAS VIGENTES PARA LA AUTOFORMACION DOCENTE ANTE EL RETO DEL PEI

La dinámica de construcción del Proyecto Educativo Institucional desde el II semestre de 1994 dinamizó en el equipo de maestros la exigencia de cualificar la reflexión pedagógica sobre la fundamentación, los lineamientos conceptuales y el desarrollo de estrategias pedagógicas, en la perspectiva de responder eficientemente a las condiciones y necesidades del contexto de la localidad 10 * en el sector de Villa Gladys, desde el Centro Educativo Distrital Antonio Villavicencio Jornada Nocturna.

Como fruto del proceso de autoformación docente en la construcción del Proyecto Institucional "Desarrollo de Habilidades Comunicativas para la formación ciudadana" y de la sistematización de la experiencia educativa como significativa en Educación de Adultos -EDA-, los maestros han vislumbrado **el aporte fundamental de la reflexión pedagógica como componente indispensable para su formación y la construcción del Proyecto Educativo Institucional**, lo cual han expresado en los siguientes términos:

> *"Para sacar adelante un PEI es importante el nivel de la cualificación de nosotros como grupo, además de la buena voluntad de cada quien... tener lineamientos conceptuales y prácticos discutidos, analizados que permitan hacerlo"* (José María).

Este capitulo recoge las voces de los maestros, sujetos de la autoformación y actores de la experiencia. Pretende ser medio dinamizador de las potencialidades reconocidas y explicitadas:

> *"Uno siente que debe darles lo mejor de sí y debe ir descubriendo qué cosas tengo yo buenas: las mejores para dárselas"*

Según el documento: "La educación patrimonio de la ciudad elaborado por Alberto Martinez Boom y Gloria Calvo (1994) en Engativá, Tunjuelito y Ciudad Bolivar se evidencia una preocupación por la enseñanza técnica como una alternativa para los problemas de la educación secundaria y como una búsqueda de empalme entre educación y mercado de trabajo.

"Ese calor que dan ellos; ese respaldo todavía se conserva ahí en el nocturno nuestro: ese respeto por el maestro: todavía se tiene como maestro que guía, que acompaña, que es un compañero... será que nos faltan estrategias para hacer que ésto funcione verdaderamente? (El proyecto) Para hacer que esto sea vivencial a diario?" (Nelson, nov 24/94)

Redimensionar y actualizar las perspectivas de la autoformación docente, **afianzando así el compromiso de los maestros, las relaciones pedagógicas y la propuesta educativa** en el marco de la educación nocturna con adultos, en la perspectiva de construir las estrategias para formar

"hombres, personas, ciudadanos, que se pueden ubicar en la vida laboral y productiva" (José María).

5.1 NUEVAS REALIDADES, NUEVAS PERSPECTIVAS

La construcción del Proyecto Educativo Institucional PEI ha generado tensiones, preguntas e inquietudes de los maestros en relación con los logros y avances de la autoformación docente; los maestros han evidenciado la necesidad de explicitar cuáles han sido los aportes concretos de la formación a la **reflexión pedagógica**, valorándola como posibilidad potenciadora de la experiencia.

Vera y Parra (1990) plantean la necesidad de adoptar un currículo flexible reconociendo el desarrollo económico desigual; de responder eficientemente a las necesidades educativas regionales, según su desarrollo. Afirman que la formación docente propicia el estudio de los marcos teóricos, fundamentos del nuevo currículo, fines de la educación, sobre los cuales la claridad sobre el por qué y sentido de su práctica es vital para la **renovación pedagógica desde el análisis crítico de la cotidianidad del docente**; como dimensión de capacitación y reflexión de **caracter pedagógico**.

En el Congreso Pedagógico Nacional del 87 se concluyó que "la escuela y los maestros son víctimas de un extrañamiento del saber y de la cultura desconociendo la una dimensión de constructora y transformadora de la cultural Los maestros requieren el encuentro y creación ni de su propio saber, el saber pedagógico, los saberes específicos". Por ello **es urgente** que los maestros conquisten y se apropien de la

recreación de su saber; generar conocimiento sobre la profesión de enseñar y fortalecer así la innovación y el Movimiento Pedagógico. ..

La reflexión pedagógica propicia el aprendizaje del maestro, posibilitando transformar modos de enseñanza.

En relación con este punto el rector comentaba al finalizar 1994:

> *"Estamos haciendo un alto en el camino para ver si hemos asimilado o hemos entendido o nos ha quedado algo. En qué nos hemos autoformado, qué hemos sacado de ahí, qué ha revertido para el proyecto de habilidades comunicativas.... A mí sí me da la impresión que esa parte la tenemos confusa; no hay claridad al respecto... hasta qué nivel de profundidad alcanzó y por qué. Si no, estamos diciéndonos cosas a medias. La lectura ... la presento como aporte para romper la costumbre, para que pensemos creativamente y no nos quedemos en lo tradicional, haciendo maquillaje para seguir en lo mismo.* (José María, noviembre 26/94)

> *"Actualmente existe preocupación por la educación nocturna: se puede acabar si la dejamos acabar; si no queremos actuar de acuerdo a la ley, que se encarga ella misma de borrarnos del mapa. Tenemos que comenzar a trabajar en el colegio de una forma tan práctica que logremos mantener un número de estudiantes; darle un vuelco total a la educación actual. Eso debe tenerse en cuenta para hacer el PEI."* (Hernando, nov 24/94)

El proceso de construcción del PEI ha hecho explícita la necesidad de fundamentar la reflexión y la propuesta pedagógica, desde unos **aportes filosóficos:**

> *"La filosofía desde los tiempos de antes, para los orientales, también tiene bastante que ver no sólo con la educación sino con la organización de la sociedad.... cuando uno va a trabajar la parte filosófica, que se siga profundizando y fundamentando. Que no parezca carreta, sin consistencia. Clarificar* ***desde qué concepción y fundamentación se trabajan*** *las actividades que se desarrollan en las asignaturas. La* ***concepción de hombre:*** *porque la base es el hombre. El mundo, la escuela. Una concepción antropológica; la visión del estudiante. Características fundamentales un ser histórico y social.... Un ser comunicativo, relacionado con lo que queremos hacer. La comunicación*

es la base de todo; si no fuera por la comunicación nosotros no nos entenderíamos; uno se comunica por el lenguaje y por el trabajo. Un ser productivo; eso es lo que queremos hacer. Un ser afectivo; estético, un ser trascendente. Uno trasciende en lo que hace." La trascendencia también es temporal." (José María, noviembre 30/94).

"Tenemos que DEBATIR y aportar elementos, ... conciliar posiciones, al ***acercarnos al diseño de un tipo de hombre****; hacer esfuerzos mentales. Abrirnos. Diseñar la* ***posibilidad de construir, de formar, de orientar una nueva sociedad****, que hacer un* ***debate*** *interesante, desapasionado,* ***en el plano profesional****".* (Hugo Gamboa, Noviembre 26)

"Preguntarnos ***qué pedagogía pretendemos ejecutar, desarrollar*** *a través de nuestro PEI. No se trata de matricularnos con ninguna de esas escuelas, pero* ***sí acercarnos a una identidad.***

Somos la escuela que practica una pedagogía tradicional? Renovada? O nos involucramos en cualquiera de estas escuelas como el constructivismo, escuela laboral, la pedagogía de la cultura? Nuestra escuela pretende ser para la capacitación técnica? O la pedagogía y la filosofía que nos ilumina puede ser tecnologismo o podría ser progresista, pragmática, o una escuela sensual empirista? O de pronto nos identificamos con toda la dinamica de la filosofía y la pedagogía de la escuela nueva? O vamos a ser tan serios y estrictos que nuestra escuela se inspira en los principios del cognitivismo? Será que nuestra escuela va a ser una escuela vitalista fundamental? O de las propuestas del estructuralismo? del interaccionismo? O de pronto, una pedagogía del bomm de la década de los 70, la pedagogía liberadora de Paulo Freire?, muy latinoamericana, por cierto! O de pronto no nos identificamos con ninguna de éstas.

Pero definitivamente ... Sin ***matricularnos en esas escuelas debemos diseñar nuestra propia identidad****, que tengamos elementos en común o en un momento digamos estas escuelas responden todas las expectativas? Tampoco es que esté mal ... Tenemos* ***que ser un proyecto eminentemente cultural****; no nos podemos identificar plenamente con una escuela cognitivista; debemos tomar distancia; tampoco con una escuela eminentemente laboral. No somos una escuela de capacitación técnica.*

Somos un proyecto cultural en las comunidades aledañas, un espacio geográfico concreto". (Hugo Gamboa, noviembre 30/94)

"Definitivamente para poder desarrollar su filosofía, principios, debe buscar la identidad en corrientes o en la unión de varias de ellas. Necesariamente todo camina sin una identidad. Es importantisimo y necesario, que obviamente sin matricularnos en ninguna de esas escuelas pedagógicas, tengamos una identidad. Porque de pronto cada uno ha trabajado una escuela o las vias que vamos a usar en el colegio para desarrollar las actividades programadas... ***debemos ponernos de acuerdo es en qué escuela o corrientes pedagógicas*** *eso sería un avance para la identidad de nuestro proyecto. Habia propuestas de leer algo o diseñar un taller sobre qué pedagogia se acomodaria más a nuestros muchachos. Siempre me preocupó sobre qué base trabajar; cada uno trabajó desde su forma, su propia pedagogia."* (Claudia, noviembre 30/94)

"Habría que empezar por trabajar al menos de manera general qué es pedagogia; qué es educación; eso es clave. Aporta bastante. Parece que nosotros somos fundamentalmente pedagogos más que otra cosa; necesitamos saber qué es pedagogia; eso es interesante porque va precisando qué queremos hacer. Con lecturas de cada uno; eso aporta y estamos en mora.... La educación puede cambiar pero mientras no cambien otras cosas la vida no cambia. La educación es paralela con la parte politica, económica. La educación tiene un papel importante pero no total. La diferencia entre trabajar contabilidad y el Señor Medina es que nosotros tenemos una ***intención, un para qué, una formación;*** *ahí está la parte pedagógica; y la enseñanza del para qué y como se enseña. La pedagogia no se reduce sólo a la enseñanza. La ley implica replantear concepciones y clarificar el trabajo. El papel del maestro con la Ley general tiene que cambiar; el campanazo lo da la pedagogia, porque el maestro tiene que ser pedagogo; no sólo educador. Así los medios de información le quiten el puesto."* (José Maria, noviembre 30)

"Es fundamental y cuando a principio de año hablabamos de la necesidad de fundamentar estrategias pedagógicas o de diseñar criterios de evaluación, debe enmarcarse en una corriente; porque si no se está trabajando en el vacio, sin piso, en abstracto. El punto de partida si es ese." (Rosa Maria, noviembre 26/94)

"Que tratemos de identificar las corrientes pedagógicas y sobre cuál trabajar" (Fabio, nov 26/94)

Así cobra vigencia la propuesta de Vera (1995) que propone que los docentes se **capaciten reflexionando críticamente sus prácticas en función de trasformarlas, que sean más eficientes y democráticas.**

Se propone al maestro **comprender:** quién es, cómo lo afecta el cambio; anticipar y comprender su desconcierto, escepticismo, resistencias, preguntas, temores, crear un clima de confianza y certidumbre, expresión y debate amplios. (Torres, 1992)

La perspectiva de **contextualización de la práctica pedagógica** también ha tomado vigencia en las reflexiones del grupo de maestros para avanzar en la construcción del PEI:

> *"Hay que hacer la proyección hacia la comunidad: será que hay que llevar a la comunidad a la institución para hacer el proyecto? O salir de la institución para brindar algo a la comunidad. Si nos vamos a basar en una proyección de la comunidad hacia al colegio, que tal que la comunidad quiera lo que a los muchachos no les interesa.?"* (Laureano, nov 24/94).

El discurso neoliberal en la educación fundamenta contribuye a pensar que las actuales condiciones del Distrito Capital demandan el diseño de propuestas pedagógicas contextualizadas y coherentes con el propósito de "convertir a Santafé de Bogotá en una ciudad competitiva". El documento Plan estratégico Bogotá 2000 fase diagnóstico comisión de desarrollo social, Educación, salud y cultura plantea que:

> ... "la educación debe darse para un hombre situado y contextuado y en relación con su comunidad. La institución educativa debe ser interlocutora social de las expectativas del grupo humano que hoy dispone de un instrumento que es el PEI que se construye con sus acciones concertadas y que debe responder a situaciones y necesidades personales de los alumnos, el entorno social, cultural local, regional, nacional e internacional. Debe ser reflexible y susceptible de modificaciones para perfeccionarlo, como instrumento proyector. Debe colocar al alumno en capacidad de desempeñarse o insertarse en el mundo laboral con actitudes más hacia el trabajo que hacia el empleo, exigiéndose así mismo cualidades para pertenecer a un sistema altamente

competitivo y específicamente a una ciudad como Santafé de Bogotá que exige responsabilidad por superar para que su desarrollo se haga realidad". (Marzo de 1995)

En relación con estos planteamientos sobre la **productividad** los maestros han planteado:

"Estaríamos cayendo en la misma rutina; haciendo un proyecto encerrado en las aulas; no podemos seguir así. Tenemos que volcarlo hacia la comunidad, tanto que se piensa ojalá en el diseño de un proyecto para la zona; en ella podemos medir el fenómeno productivo; y definitivamente o la escuela capacita para responder a expectativas del fenómeno productivo y éste le exige a la escuela, secundaria, universidad, una mano de obra calificada para responder sus necesidades, o no estamos haciendo nada; capacitando sin ningún objetivo concreto." (Hugo G. nov 24/94)

"el aparato productivo está exigiendo mano de obra calificada en construcción; es una de las ramas de la industria en Bogotá que más dinamismo le da; que más empleos tiene. La industria lo está pidiendo; pero los muchachos no quieren esa alternativa." (Fabio, noviembre 24 1994)

"Hay que enseñarle a salir al alumno de ese ámbito, a que se supere un poquito más. Hay empresas grandes donde se podrían ubicar laboralmente como auxiliares de contabilidad...." (Orfilia, nov 26/94)

El periódico el Tiempo en su serie "La ley para gente como uno" ha analizado diversos temas sobre su implementación; así, al hacer referencia a los "protagonistas", ha propuesto que después de la formulación de la Ley en relación con el sector productivo:

Colombia empieza a tener conciencia de que la inserción en los mercados internacionales exige que los productos aquí fabricados sean competitivos, tanto en precios como en calidad.
No basta con que de las instituciones educativas egresen personas capacitadas para fabricar objetos. Hoy los colegios deben garantizar la formación para la autonomía y la creatividad, de tal manera que los estudiantes puedan enfrentar la competencia, en la cual sólo triunfan quienes toman decisiones rápidas, oportunas y adecuadas para superar los otros productos ofrecidos.

> Los representantes del sector productivo del área de influencia de la escuela (desde el pequeño dueño de la tienda hasta un gran empresario de zapatos, por ejemplo) deberán ser parte del consejo directivo del establecimiento. La empresa privada puede acercar a la escuela los procesos científicos y tecnológicos. (El tiempo, martes 15 de noviembre de 1994, p. 25A)

También los maestros han visto la necesidad de redimensionar el caracter y sentido del papel del maestro y de la forma tradicional como trabaja, en la realidad específica del bachillerato nocturno de la localidad décima, para responder a las condicines y demandas de los alumnos, para concretar una visión y perspectivas pedagógicas en 1995 y para afianzar la **fundamentación y concresión de su trabajo educativo**, desde una *"pedagogía renovada"*, pues la ausencia de reflexión le impide al maestro mirarse a sí mismo y ser consciente de lo que es y de lo que eventualmente representan.

La necesidad de cambiar el rol tecnocrático y autoritario implica modificar la relación del PROFESOR CON SU PRACTICA DOCENTE; la acción profesional del profesor es propia cuando ejerce **más poder; cuando diseña, conoce las necesidades de aprendizaje y sus alternativas.** Lo propio de una acción profesional es el mayor control sobre procesos de decisión para actuar. (Vera, 1985)

> *"volver a pensar sobre la razón de ser del ejercicio docente; de los fines de la educación: una nueva metodología de la enseñanza, de la didáctica; una nueva manera de hacer ciencia desde los centros educativos".* (Hugo Gamboa)

> *Salir de nuestros esquemas habituales en la enseñanza: inyectarle a lo que están pidiendo los muchachos en el Centro ... Ahí está la transformación de la enseñanza en la población que estamos manejando.* (Nelson Nov 24/94)

También en relación con el maestro como personaje, el periodico el Tiempo en la serie "La ley para gente como uno" comenta que:

> Tienen que asumir el papel de maestros, es decir, de cultivadores de todas las potencialidades de sus estudiantes. Son los encargados de impulsar la creatividad, dinamismo, espiritu cívico, habilidades, autoestima, valores de cada niño.

Deben construir el conocimiento con sus estudiantes, mediante procesos de experimentación. Su trabajo será orientar esta búsqueda con reglas claras, precisas y aceptadas por consenso.

La autoridad de los maestros no estará fundada en su investidura de profesor sino en su capacidad de ayudar a sus estudiantes a plantear nuevos problemas y a proponer nuevas soluciones.

Las innovaciones que lleve a las aulas deberán ser el reto de cada día. Entre más creativo, más abierto a las discusiones y menos apegado a lo establecido, el maestro se acercará a su verdadera misión.

Su proyección en la comunidad no se limitará a reivindicaciones salariales sino también a críticas y propuestas en favor de una mejor calidad en su establecimiento educativo. (El tiempo, 24 de octubre de 1994, 17A).

Por otra parte, en este proceso de reflexión docente para la construcción del PEI se ha asumido una reflexión retrospectiva sobre cómo se fue dando la participación en el desarrollo del Proyecto Institucional durante 1994, en la perspectiva de afianzar el trabajo pedagógico en 1995. Se expresó como obstáculo el activismo, la tendencia a la "repetición"; la rutinización, como elementos que deben alertar el trabajo futuro del docente.

"... *Uno entra frio en enero a decir vamos a hacer a lo que hemos venido siempre; a dictar las clases, a sacar unas notas y a tratar de desarrollar lo que hemos trazado como plan de trabajo; pero el tiempo es corto; yo creo que desde el primer instante manejar la estrategia. A veces meternos del todo, de lleno, desde el primer instante; llevarlo paso por paso y que sólo hagamos el proyecto. Yo siento que me he descuidado en eso. Siento que he dado clases y por allá al mes se acuerda uno del proyecto. Trabajar 100% en el proyecto.*" (Nelson, Noviembre 25/94)

Se destacó la necesidad de contextualizar, ajustar y considerar las condiciones de limitación del contexto y del sistema mismo de la educación nocturna, así como la participación de los maestros.

"Pensar si estamos en condiciones: semestralizar. Hay contenidos que se intensifican en primer semestre. Unos maestros se comprometten a trabajar por blogues: se trabajan unas materias en primer semestre: los profesores tienen un grupo de trabajo específico y en el segundo se hace otro; y se saca el tiempo para hacer cosas del proyecto. También cierto tipo de desescolarización, de taller." (José María, nov 27/94)

5.2 COHERENCIA, NUEVO RETO

Los educadores han experimentado la necesidad de **lograr la coherencia entre los discursos que sustentan la construcción del PEI y sus prácticas Pedagógicas:**

"Es importante que interna y externamente estemos convencidos. Y si no lo estamos, explicitarlo. Que el proyecto modifique de fondo y de forma; o si no, resultamos con otra etiqueta haciendo lo mismo. La crítica es constructiva, por dónde es la construcción. No podemos seguir caminando pensamos que vamos bien y cuando nos miramos.... De fondo estoy haciendo un planteamiento filosófico" (José María, noviembre 26/94)

5.3 ESTRUCTURAR LA AUTOFORMACION

Las discusiones críticas y evaluativas que hicieron los educadores en noviembre de 1994 aportan para la construcción de la propuesta temática para la formación docente; la cual debe rescatar sus inquietudes sobre la necesidad de la **reflexión pedagógica en la Institución articulada a la construcción del PEI**, la importancia de la **fundamentación y la reflexión colectiva de las prácticas pedagógicas**, para lograr la coherencia entre teoria y práctica, la necesidad de ir analizando **el papel del docente** en la construcción del PEI; su aporte y sus necesidades de reflexión para afianzar sus **relaciones y prácticas pedagógicas**:

"... ellos consideran que hay profesores de toda índole: el profesor catedrático que se dedica a dictar su clase, el catedrático que da su clase pero que aparte de eso le dedica tiempito a sus alumnos, y el amigo amigo de los estudiantes. Ana Isabel menciona que en términos generales, para tranquilidad de nosotros, todos somos buena gente. (Risas)." (Luis Hernando)

Se ha visto la necesidad de fundamentar los conceptos implícitos en la formulación del Proyecto y relacionarlos con la identidad que debe estructurar y atravesar los 14 puntos explicitados en el decreto 1860:

"Habría que ver para qué... Me ha inquietado bastante cuando decimos que nosotros debemos es trabajar para el gran proyecto. Como que lo que tenemos hasta el momento, no fuera por ahí el asunto. Tenemos ese punto y es muy básico que nos pronunciemos todos para ver si reafirmamos modificando lo que hemos hecho y cuál sería el tipo de modificación; por lo siguiente: Ese PEI para mí no consiste en desarrollar todos esos puntos del artículo, única y exclusivamente. Porque desde ese punto de vista, todos los colegios que lo hagan tendrían PEI. Esos 14 puntos son parte de un todo y se le colgaron al PEI como partes componentes. Pero cada institución debe elaborar su PEI con una ***identidad.*** *Que es lo que esa institución está* ***buscando y tendría*** *que darle un nombre que la identifique y que la haga ser lo que ella es. El manual del convivencia, el plan son diversos de un proyecto a otro, pero debe haber otro tipo de diversidad que es la que identifica cada una de las instituciones. Todos con PEI, pero cuál? El desarrollo de los puntos? Eso es una parte. Lo es-pecífico es,* ***prioritariamente qué se quiere hacer?*** *con los estudiantes y por medio de qué? "Estamos buscando la formación ciudadana, veíamos que hay manifestaciones, acciones concretas, por ejemplo la forma como se portó la gente en el paseo o en la semana cultural y otras que fallaron, eso es para mejorarlo. Habría que ver cómo funciona en realidad. Y para la formación laboral, la contabilidad, a ver si la gente sale ubicada en eso y va a trabajar en ello. A mi me cuestionaban que las habilidades es algo muy manual, muy mecánico. Habría que ver* ***el concepto profundo de habilidades comunicativas,*** *pues esta palabra ha sido asimilada a la parte instrumental. La gente piensa* ***leer, escribir, son habilidades mentales;*** *la comunicación es una habilidad mental; análisis, síntesis, critica. Deberíamos* ***trabajar el nombre y la fundamentación;*** *no solo decir palabras bonitas, sino fundamentar. Qué tipo de habilidades comunicativas? Debemos empezar a fundamentar por si nos empiezan a controvertir y no tengamos de dónde agarrarnos. Ustedes hacen algo como manual y cómo es la movida. No es sólo lectura ni escritura pero eso también se trabaja. Que cuando uno dice que si no se le da una dimensión humana y se*

refuerza con esos dos aspectos, es que eso es un trabajito que lo hacen los profesores de español: a mí me parece un proyectico muy pequeño para que sea el de la institución. Es una partecita de un todo. Depende como uno lo asuma! si lo ve como una totalidad es un todo: no es la parte. ***Desarrollar los 14 puntos no es el macro.*** *Es que ésto estaría metido en los 14 puntos. Debería estar metido si ese es nuestro enfoque. Formar la autonomía es el todo; no una parte. Se necesita ver cómo se va a integrar en todo lo que vamos a realizar. ... Debemos trabajar rápido pero no tan rápido. ... No podemos hacer las cosas a la carrera. ... La palabrita* ***formación integral*** *es interesante. está el* ***area socioafectiva, psicomotriz, voluntad****... Todo el trabajo desarrolla parte de ellas. La invitación es a que si nosotros estamos de acuerdo en alguna terminología, es necesario hacer una propuesta con unos principios cortos, claros, breves, sencillos... Qué queremos del colegio ... Como elementos iniciales. El trabajo bien hecho lleva tiempo. Nos dedicaremos al iniciar y haremos lo que más podamos... Lo mismo en plan curricular ... un manual de convivencia, de manera esquemática ... que tengamos una visión general... Está el gran proyecto. De él se desprenden* ***subproyectos****, que se pueden trabajar simultáneamente:* ***Educación sexual****. La parte de* ***Constitución****. "Un proyecto se hace con base en acciones; pero el proyecto no son las acciones. Eso no está ahí claro. Hay un plan, un programa, un proyecto. El proyecto a este nivel es lo mismo; los programas y planes son mas amplios. Los proyectos se hacen por medio de acciones. Hay acciones pedagógicas y didácticas, hablando educativamente... Podríamos hablar de un proyecto de formación laboral. A esto le cuelgan como 4 o 5 proyectos. Aquí veríamos qué es lo que se trabaja, dónde, y cómo se trabaja. Eso se va metiendo en asignaturas y áreas... "*(José María, noviembre 26/94)

"*Lo llaman la parte de acciones pedagógicas. "Yo considero que en el desarrollo de habilidades la potencialidad del título la dan las estrategia."* (Hugo Gamboa)

"*La explicación de José María es muy concreta: estoy de acuerdo con que hay que dar un enfoque, una filosofía, fines, pero que en general enfocados hacia lo que nos proponemos. La filosofía en torno al proyecto. Y si no lo tenemos claro, Cómo trabajar. De pronto lo del nombre sí; clarificar lo de las habilidades comunicativas: lo que se decía de la formación labo-*

ral. Es muy cierto es necesario dar elementos claros para el desempeño laboral, y que primero tienen que ser personas correctas, buen ciudadano, una persona responsable, que sepa integrarse a la sociedad a la que va a pertenecer. No me parece desenfocado. Me parece bien. Clarificar la parte de las habilidades." (Alcira, noviembre 26/94)

"Toda esta parte debemos trabajarlas con todos y buscar maneras. El plan es la totalidad. Tiene un currículo y éste asignatuas. Hay que trabajarlo desglosada. El currículo no es el plan ni las asignaturas son el currículo. El currículo tiene que ver con la forma de evaluar; con la metodología, con las integraciones y relaciones de contenidos. Ese grupo debería tener en cuenta cómo se trabajan ahí las habilidades comunicativas a nivel de tiempos. Qué tiempos se dedican a materias no obligatorias. Educación y desarrollo van unidos. Yo retomo el enfoque de Manfred Max Neef de la economía descalza que habla de un tipo de desarrollo especial: El desarrollo primero de las personas, no de las cosas; se necesita de indicadores de creciento cualitativo de las personas en donde el mejor proceso de desarrollo será aquel que permita elevar la calidad de vida de las personas, la cual depende de las posibilidades que tengan de satisfacer adecuadamente sus necesidades humanas y materiales. Todos tenemos necesidades". (José María, noviembre 30/94).

5.4 PERSPECTIVAS SOBRE LA POTENCIACION

Por otra parte a partir de la socialización sobre el II informe de avance presentado a Colciencias sobre la Sistematización de la experiencia como significativa en EDA se han establecido algunos elementos potentes en la experiencia educativa del Centro y se fueron asumiendo nuevos compromisos que demandan también procesos participativos y de formación de los educadores de adultos.

*"En cuanto a la **POTENCIACION:** Mirar qué elementos son potentes para ser promovidos, afianzados en la institución; cómo se puede potenciar desde la información, o cuáles son los temas o elementos que se identifican como potentes en la experiencia, que puedan ser dimensionados, fortalecidos; cómo la experiencia se va fortaleciendo. Habia dos productos concretos: Un video, un material educativo. En el contrato está escrito como cartilla; está la idea de la cartilla*

sobre la historia del colegio para los estudiantes y personas de la comunidad; necesitamos definir qué tipo de material necesita la institución. Debemos aprovechar mejor; el video se pudo usar mejor en el pasado y hay que hacer un video para el futuro". (Rosa María, Noviembre 25/94)

"Sería intereante dejar un video del ***historial de la creación del barrio hasta la del colegio****, pero a medida que pasen los años enriquecerlo y retomarlo porque es interesante, una generación que llegue al colegio, pasarles el video, decirles esta es la historia, para que vean los cambios que han ocurrido, para con base en eso, las cosas que hay que mejorar, meterles el hombro con los estudiantes."* (Hernando, nov 25/94)

"No sólo la historia sino como elemento de inducción. Mostrar modelos de progreso y superación; hacerles entrevistas, mirar y seguir el desarrollo a ver qué son gente de bien, que estudian carreras intermedias; tendría proyección mayor que vean ejemplos de superación. No se si nos quedamos cortos con la historia e inducción. El video puede servir como elemento que muestre hechos de superación en nosotros mismos, los maestros, por ejemplo?" (Luis Hernando, Nov 25/94)

"No podemos caminar aislados: con estos materiales podemos invitar a los maestros de la mañana y de la tarde y proporcionarles excelentes materiales. Ellos pueden tener participación y ser importantes en el logro de los objetivos del video y de la historia. Esto es de todos. Lo que ellos nos pueden dar ni siquiera lo sospechamos." (Nelson, nov 25/94)

"Yo he hablado con las profesoras de la escuela; ellas conocen bastante la historia del colegio; creo que se puede hacer con ellas." (Angel, nov 30/94)

"Hablamos incluso del parlamento. La historia, el video de inducción, el taller, fueron acuerdos. La obra de teatro fue una propuesta. Habría que definir si es un acuerdo." (Luis Hernando, nov 30/94)

"El material para la historia fotográfica ya existe; se trata de recopilarlo y ordenarlo." (Hugo G. nov 24/94)

6. ALGUNAS CONCLUSIONES

La sistematización de la experiencia permitió evidenciar que la educación formal nocturna es un espacio socialmente relevante para sus actores, en cuanto genera procesos de socialización y resocialización e incide positivamente en el contexto local, disminuyendo los índices de violencia y pandillismo.

El bachillerato nocturno como uno de los actuales escenarios de la Educación Popular de Adultos de Santafé de Bogotá, está teniendo una alta incidencia, pues su cobertura duplica y hasta quintuplica la población que asiste a los Centros de Educación de Adultos; sus actuales búsquedas se han dinamizado con la oportunidad generada desde el PEI; se ha evidenciado la perspectiva de estrechar las relaciones entre Instituciones Educativas para incidir en su contexto local.

El bachillerato nocturno tiene un gran sentido y significado social en la actualidad para los sectores populares: se ve como una estrategia de resocialización, de control de conflictos sociales y violencia urbana.

En tal sentido perfila grandes potencialidades transformadoras del contexto, en la medida en que articule el sector productivo con el educativo.

En la experiencia se estableció la alta valoración social que tiene el bachillerato para los alumnos; que el **ciclo de vida productivo, la satisfacción de necesidades individuales familiares, acompasan el ritmo del ciclo de vida educativo**, así como la forma excluyente que asume en nuestro país la relación educación-trabajo.

La experiencia ha sido significativa en el contexto local, pues es percibida por alumnos, maestros, vecinos, padres de familia y representantes de organizaciones comunitarias como respuesta a una necesidad social de los jóvenes y adultos que no tenían oportunidades de estudio y trabajo; por ello ha contribuído a la solución del problema de las bandas o pandillas del barrio y de la localidad: *"se acabaron..... todo quedó normal, nos regeneramos...."*. Este hecho reivindica un desdibujamiento de la EDA como "no formal", como "informal" y la posibilidad de articular procesos formales en su campo, en la perspectiva de contribuír a la construcción de alternativas de "calidad", superando el caracter remedial, supletorio y compensatorio que se la ha otorgado históricamente.

La autoformación docente se ha consituído en un espacio para la reflexión crítica y colectiva sobre la práctica educativa y la búsqueda de nuevas alternativas para la construcción de un "modelo pedagógico" pertinente en el contexto de la experiencia.

En tal sentido los maestros han relievado la fundamental importancia de la **REFLEXION PEDAGOGICA**, como componente que nuclea y estructura el proceso de formación y el quehacer educativo.

El desarrolo del proceso de autoformación docente en el marco de la investigación ha relievado el papel de la sistematización como elemento potenciador de la reflexión pedagógica crítica, la contextualización de la práctica educativa y la proyección de su cualificación y transformación.

Las estrategias metodológicas asumidas en esta sistematización han facilitado al grupo de educadores asumir la perspectiva de **PROCESO DE FORMACION**, en relación con la transformación de la práctica educativa. más que el desarrollo de temas aislados. Así se han validado algunos de los postulados de la teoría crítica de la educación y su vigencia para la formación de educadores.

Los maestros han asumido esta preocupación desde la implementación del PEI, al punto que el P: "Desarrollo de habilidades comunicativas para la formación ciudadana" fue reformulado en términos de: "Desarrollo de habilidades comunicativas para la formación ciudadana y **laboral**".

Algunos maestros demuestran un mayor nivel de conocimiento y compromiso con la experiencia Educativa: otros una mayor capacidad analítica frente a los procesos de autoformación docente e implementación del Proyecto Educativo Institucional; otros expresan con mayor énfasis su compromiso afectivo con los estudiantes. Algunos directivos docentes denotan mayor conocimiento del contexto local y una perspectiva que trasciende el ámbito microlocal en la gestión de la Institución; ello ha incidido positivamente en las relaciones de la experiencia educativa con su contexto.

Los maestros expresan como el principal reto de la autoformación docente la situación específica de los alumnos; su caracter de sujeto del proceso educativo.

Se ha visto un desplazamiento en los "motivos de preocupación" en el contexto local: en el 90 la preocupación central de los maestros en la Institución educativa y del barrio (los líderes y habitantes) eran "las pandillas" y en el 94 "formar ciudadanos", la sociabilidad, el afecto que los estudiantes necesitan. Este cambio expresa la cualificación y avance sobre las condiciones y posibilidades de reflexión pedagógica en la experiencia.

La experiencia ha sido significativa en cuanto los maestros han logrado redimensionar el caracter académico de los contenidos del bachillerato nocturno, y ubicarlo el marco de las relaciones de socialidad y sociabilidad como un componente fundamental del desarrollo a escala humana.

La gestión local de la experiencia educativa conectada a las políticas e instancias administrativas del Distrito, así como a organizaciones comunitarias del barrio, del contexto local y a las otras dos jornadas, explicita el caracter estratégico de la coordinación de recursos y proyectos comunitarios en el campo de la educación popular de adultos.

En la experiencia es muy significativa la relación educación - trabajo: se percibe "el estudio" y "el grado" como la culminación de una etapa decisiva de la vida, la posibilidad de acceder a mejores condiciones ocupacionales, laborales, personales, familiares y del barrio; es decir, mejorar la calidad de vida.

Durante el desarrollo de la experiencia algunos maestros han redimensionado sus retos y roles docentes; han asumido su trabajo como un reto profesional, oportunidad de realización personal; a los alumnos con sus características, situaciones y problemáticas como quienes dan sentido a su "quehacer profesional", les permiten evidenciar logros a sus retos, demandan la renovación cotidiana del modelo pedagógico de la educación nocturna.

Este proceso les ha implicado un cuestionamiento a su tradicional "rol docente" y la búsqueda de nuevas alternativas para el desarrollo de las relaciones pedagógicas en la EDA.

La formación de educadores y agentes educativos se va asumiendo como prioridad para el fortalecimiento de los programas de Educación Popular de adultos desde la implementación de los Proyectos Educativos Institucionales.

BIBLIOGRAFIA

ACEVEDO Mario y LONDOÑO Luis Oscar. (1995). Sistematización de experiencias significativas en Educación Popular de Adultos. Enfoque metodológico. Contrato Universidad del Valle - Colciencias, CT-066-93. Medellín.

Alcaldía Mayor de Bogotá. (1977). Desconcentración administrativa. Alcaldías menores. Departamento Administrativo de Planeación Distrital, Bogotá, D.E.

Alcaldía Mayor, Secretaría de Educación, DIE-CEP (1989). Proyecto investigativo interinstitucional hacia la transformación del Bachillerato nocturno. (Elaborado por: Luis Antonio Lozano, Luis Eduardo Alvarado, Luis Eduardo Maldonado, José María Tetay y Jorge Murcia F).

ALVARADO PRADA Luis Eduardo, MALDONADO Luis Eduardo, MEDINA José, y TETAY José María. (1991). "Construcción de lineamientos conceptuales y metodológicos para el currículo de los colegios distritales nocturnos (48 actualmente en la ciudad) como un componente dinamizador hacia la transforma ción de la escuela secundaria. DIE-CEP.

ARANGUREN, Doris. (1986). INSTRUCTIVO DEL DIARIO DE CAMPO. Fundación Universitaria Monserrate, Facultad de Trabajo Social. Supervisión de Prácticas.

BERGER Peter y LUCKMAN Thomas. (1979). La construcción social de la realidad. Buenos Aires, Amorrotu.

CARR Wilfred y KEMMIS Stephen. (1988). Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado. Barcelona, 1988.

CINEP.(1985). Revista Consigna. "Engativá, un barrio campesino. Antes, descalzadero de indios hoy formidable complejo urbano. Santafé de Bogotá, marzo de 1986, p. 36.

Departamento Administrativo de Planeación Distrital. (s.f.) Situación legal de los barrios de Bogotá, D.E. Alcaldías Menores.

El contexto de educación oficial determina en forma significativa los ritmos, posibilidades y perspectivas de los logros de la experiencia: condiciona las ambiciosas metas que se formulan los maestros.

La sistematización de la experiencia educativa genera posibiliades para afianzar la conceptualización, reflexión y distanciamiento de la rutina cotidiana de los actores. Permite explicitar la necesidad de las relaciones entre sistematización - educación las cuales son materializadas en la potenciación, y la promoción de la autogestión de los sujetos. En la medida en que la sistematización promueve la reflexión, promueve la autogestión.

Las calidad de las relaciones pedagógicas en la Institución, el compromiso asumido por algunos docentes, la autoformación y la construcción del Proyecto Educativo Institucional son aspectos por pontenciar en la experiencia educativa.

MORGAN María de la Luz y NONREAL María Luisa. (1991). La sistematización un intento conceptual y una propuesta de operacionalización. En la Sistematización de proyectos en Educación Popular. Consejo de Educación de Adultos de América Latina. Chile. Segunda edición.

PALMA Diego. (1992). La sistematización como estrategia de conocimiento en la educación popular. El estado de la cuestión en América Latina. Serie Papeles del CEAAL # 3. Santiago de Chile.

Periodico El Tiempo, lunes 25 de mayo de 1987. Página 14B, La Ciudad: Geografía de Bogotá (Engativá) "Zona Décima, donde ponen las garzas".

Periodico el tiempo, noviembre 8 de 1987, página 2a. "Engativá: 455 años de abandono oficial".

Periodico el Tiempo, lunes 28 de febrero de 1994: "Hoy, paro en Engativá, bloquearán calle 80 y avenida el Dorado". P. 1A.

Periodico el Tiempo, lunes 28 de febrero de 1994: "El alcalde de la localidad empleará la fuerza pública. En señal de protesta Engativá hace paro Hoy". P. 2f.

Periodico el tiempo, martes 1 de marzo de 1994. "22 detenidos en Paro de Engativá". p. 2C Bogotá.

Periodico El Siglo, noviembre 8 de 1987.

PIIE. (S.F). TALLERES DE EDUCACION DEMOCRATICA. CUADERNO DE APOYO PARA PARTICIPANTES DE TALLERES. (PROGRAMA INTER-DISCIPLINARIO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACION)

POSADA Jorge. (1993). "Epistemología y sistematización" en: Pedagogía y saberes # 4. Revista de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Santafé de Bogotá.

Departamento Administrativo de Planeación Distrital. Secretaría de Educación. (S.F). "Censo distrital de parques". Santafé de Bogotá.

DIE-CEP. (1991). Construcción de lineamientos conceptuales y metodológicos para el currículo de los Colegios Disritales Nocturnos como un Componente dinamizador hacia la transformación de la escuela secundaria nocturna. Bogotá. (Equipo

DIE-CEP Jornada Nocturna: Luis Eduardo Alvarado Prada, Luis Eduardo Maldonado Espitia, José Medina Sánches, José María Tetay Jaime).

GEERTZ Clifford. (1989). La interpretación de las culturas. Barcelona, Gedisa.

GOETZ JP LE COMPTE. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Editorial Morato, Madrid, España. En: Revista aportes 37: "La Investigación Etnográfica aplicada a la educación". Santafé de Bogotá, 1991.

MARIÑO, Germán. (1991). Anotaciones sobre el diario de campo en la cruzada de alfabetizacion de Nicaragua. En: Revista Aportes 37: "La Investigación Etnográfica aplicada a la educación". Santafé de Bogotá.

MARIÑO, Germán. (1990). Palabras en la celebración del día internacional de la alfabetización, 1990. Artículo publicado por la Revista Contraste, ICEA, Cali.

MARTINEZ BOOM Alberto y CALVO Gloria (1994). La educación patrimonio de la ciudad. Santafé de Bogotá.

MAX NEFF Manfred. (1986). Desarrollo a escala humana. Una opción para el futuro. Fundación Day Hammarskjold.

A N E X O S

QUIROZ Teresa, (1989). La sistematización: un intento de operacionalización. Programa de mujeres, el canelo de Nos, Chile. En: Revista Aportes # 32, Dimensión Educativa, Santafé de Bogotá.

RAMIREZ VELASQUEZ Jorge. (1991). La sistematización, espejo del maestro innovador. CEPECS. Santafé de Bogotá

TORRES Rosa María, (1992). Qué y cómo es necesario aprender? Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares. en: NECESIDADES BASICAS DE APRENDIZAJE. (1993). ESTRATEGIAS DE ACCION. UNESCO. IDRC. SEMINARIO REGIONAL, ABRIL DE 1992, CHILE.

TORRRES Alfonso, CASTILLO Adriana y CIFUENTES Rosa María. (1994). Reflexiones sobre la expeiencia metodológica del equipo de investigación UPN del proyecto PESEP-Colciencias. Santafé de Bogotá.

UPN. Proyecto Institucional Formación de Educadores de Adultos, p. 14. (Elaborado por: Aracely Camelo y Rosa María Cifuentes).

VERA, Rodrigo. (1985). El taller de Educadores, un espacio grupal para el desarollo de investigación protagónica". Dialogando # 10. Santiago de Chile.

VERA, Cesar y PARRA Francisco. (1990). **MICROCENTROS Y FORMACION DE DOCENTES.** p.p. 139 - 169. Informe de investigación. (Un estudio exploratorio en el departamento del Huila).Revista Colombiana de Educación. CIUP, # 21. I, 1990.

VERA, Cesar. (1990). MEMORIAS DEL PRIMER ENCUENTRO DE MAESTROS POLIVALENTES Y DE REFLEXION SOBRE TALLERES DE EDUCADORES. Balcón de oriente: muicipio de Restrepo, Meta, agosto 10-12/89 CIUP IEP, Bogotá.

ANEXO # 2
FICHAS DE TECNICAS CUALITATIVAS DE INVESTIGACION

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACION
MAESTRIA EN EDUCACION ENFASIS EN EDUCACION COMUNITARIA
PROYECTO DE INVESTIGACION SOBRE EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS DE EDUCACION POPULAR DE ADULTOS EN COLOMBIA
FICHA DE TECNICAS CUALITATIVAS DE INVESTIGACION
ESTUDIO DE CASO: LA EDUCACION DE JOVENES Y ADULTOS EN EL CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL ANTONIO VILLAVICENCIO JORNADA NOCTURNA.

1. NOMBRE DE LA TECNICA: **EXPLORACION DE EXPECTATIVAS.**
   AUTORES: Aracely Camelo, Rosa María Cifuentes.

2. CONTEXTO EN QUE SE UTILIZO: Grupo de maestros y directivos pertenecientes al Centro Educativo de Bachillerato nocturno, durante la primera reunión con los interlocutores de la UPN, para coordinar el Proceso de autoformación docente. La técnica se aplicó posteriormente a la presentación de los participantes y la explicación del Proyecto de Formación de Educadores de Adultos.

3. PROCESO DE APLICACION DE LA TECNICA
   1. Diseño de guía de trabajo de 3 preguntas, mediante formulario escrito:
      - Cuáles son sus expectativas frente a un proceso de autoformación docente?
      - Cuáles son sus necesidades de formación docente?
      - Cuál considera que es el aporte del Proyecto de Formación de Educadores de adultos que puede ofrecerle la UPN?
   2. Diligenciamiento individual del formulario
   3. Plenaria de respuestas individuales a cada una de las preguntas.
   4. Resumen y conclusiones en relación con la viabilidad del proceso de formación docente.
   5. Transcripción textual de las respuestas (posterior a la sesión).
   6. Devolución de esta información en documento y en esquema de resumen (cartel), en una segunda reunión.

4. REQUISITOS PARA APLICAR LA TECNICA. Materiales: Copia del formulario para cada participante. Papelógrafo para recoger las respuestas en plenaria. Tiempo 45 minutos.

5. LOGROS/PRODUCTO DE LA APLICACION DE LA TECNICA
   1. Expresión individual de puntos de vista
   2. Elaboración colectiva de los intereses comunes y puntos en desacuerdo en el grupo

3. Identificación de vacíos de información o temas por aclarar o profundizar.
4. En relación con la investigación Sistematización de experiencias significativas de Educación Popular, el registro de los resultados de la aplicación de esta técnica de exploración de expectativas aportó información para la periodización de la cuarta etapa de la experiencia educativa.

6. BASES CONCEPTUALES QUE SUSTENTAN LA TECNICA
1. El primer paso en la planeación de cualquier Intervención educativa y Proyecto Institucional es determinar cuál es la "situación presente" y cuál la "situación deseada"; o sea, definir cuál es el problema y qué es lo que se quiere lograr. Así la labor cobra pertinencia y vigencia en relación con las condiciones y necesidades de los grupos con los cuales se trabaja.
2. A través de un dialogo, las instituciones pueden determinar dónde están los intereses de las comunidades y pueden enfocar su atención inicialmente hacia estos problemas, en un esfuerzo para fomentar la motivación y participación de los actores.

7. OBSERVACIONES Y APORTES SOBRE EL USO DE LA TECNICA: La utilización de este tipo de guías tiene sentido en la medida en que la información sea "conocida por todos": es decir, debidamente socializada. Igualmente es importante que estas expectativas iniciales sean un referente de la reorientación permanente del sentido del trabajo, así como de las evaluaciones que se realicen periodicamente.

8. AUTOR DEL REGISTRO: Aracely Camelo.

9. FECHA: Octubre 3 de 1994.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACION
MAESTRIA EN EDUCACION ENFASIS EN EDUCACION COMUNITARIA
PROYECTO DE INVESTIGACION SOBRE EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS DE EDUCACION POPULAR DE ADULTOS EN COLOMBIA
FICHA DE TECNICAS CUALITATIVAS DE INVESTIGACION
ESTUDIO DE CASO: LA EDUCACION DE JOVENES Y ADULTOS EN EL CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL ANTONIO VILLAVICENCIO JORNADA NOCTURNA.

1. NOMBRE DE LA TECNICA: Expresión a partir de códigos informa-
   AUTOR: Germán Mariño. Pretextos
   ADAPTACION? Si.

2. CONTEXTO EN QUE SE UTILIZO: En reunión con el gurpo de maestros, en desarrollo de sesión de formación docente, la técnica buscaba abordar la reflexión sobre las habilidades comunicativas en la perspectiva del analisis que se trabajaría durante toda la sesión, para elaborar el diagnóstico de necesidades.

3. PROCESO DE APLICACION DE LA TECNICA
   1. Selección de pretextos: "Historia de un proyecto", "teoría y práctica", "Una línea puede..."
   2. Observación individual de un pretexto específico durante 2 minutos.
   3. Elaboaración de un t exto escrito a partir de la reacción del observador ante el mensaje del pretexto. Cada participante repite el proceso con otros pretextos.
   4. Plenaria: Explosición de textos escritos en relación con cada pretexto.
   5. Conclusiones: Semejanzas, diferencias en los textos. Diferencias en la interpretación de los mensajes, según el sentido que cada participante le asigna. Reflexiones sobre la aplicación de los mismos mensajes al proceso de grupo y/o al des arrollo del proyecto.

4. REQUISITOS PARA APLICAR LA TECNICA:
   1. Disposición del grupo en círculo
   2. Materiales: Fotocopias de los pretextos, sufi cientes para que cada participante observe por lo menos 3.
   3. Papel.
   4. Papelógrafo y marcadores
   5. Tiempo: 20 minutos

5. LOGROS/PRODUCTO DE LA APLICACION DE LA TECNICA:

1. Vivencia particular de las habilidades comunicativas desde la lectura, escritura e interpretación de Pretextos.
2. Interlocución sobre el tema de la comunicación como proceso, su incidencia en los procesos de grupo y en los procesos de formación.
3. Expresión de opiniones específicas en relación con los temas que sugieren los pretextos: Un proyecto, la teoría, la comunicación, otros.
4. La aplicación de esta ténica y su registro aportó información para la reconstrucción temática de la cuarta etapa de la experiencia educativa.

6. BASES CONCEPTUALES QUE SUSTENTAN LA TECNICA

1. La comunicación abarca toda la amplia gama de formas en que las personas intercambian informa ción. Desencadena el intercambio de sentidos.
2. Toda conducta de comunicación tiene por objetivo producir una determinada respuesta por parte de una persona o grupo de personas.
3. En la comunicación permanentemente se recrea y reconstruye el sentido.

7. OBSERVACIONES Y APORTES SOBRE EL USO DE LA TECNICA: En un proceso de investigación acción es fundamental suscitar permanentemente, y mediante diversas estrate gias, el intercambio de sentidos entre los actores participantes. Los pretextos facilitan esta intencio nalidad, en relación con temas específicos; permiten una confrontación.

8. AUTOR DEL REGISTRO: Aracely Camelo.

9. FECHA: Octubre 5 de 1994

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACION
MAESTRIA EN EDUCACION ENFASIS EN EDUCACION COMUNITARIA
PROYECTO DE INVESTIGACION SOBRE EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS DE EDUCACION POPULAR DE ADULTOS EN COLOMBIA
FICHA DE TECNICAS CUALITATIVAS DE INVESTIGACION
ESTUDIO DE CASO: LA EDUCACION DE JOVENES Y ADULTOS EN EL CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL ANTONIO VILLAVICENCIO JORNADA NOCTURNA.

1. NOMBRE DE LA TECNICA: Método del Abaco de Reigner.
AUTORES: Banguero Marold y Quintero Victor Manuel.
ADAPTACION? Si.

2. CONTEXTO EN QUE SE UTILIZO: En la búsqueda de undiagnóstico participativo de las necesidades de los alumnos del centro eductivo, en relación conlas habilidades comunicativas, los interlocutores de la UPN propusieron esta técnica para facilitar la expresión de la opinión de todos los maestros y directivos del Centro Educativo frente a los problemas prioritarios, que deberian ser asumidos desde el Proyecto Institucional.

3. PROCESO DE APLICACION DE LA TECNICA
La importancia de la técnica radica en que permite medir las opiniones de un grupo frente a un problema determinado. Si por opinión se entiende la aceptación o rechazao de algo, el ABACO proporciona la manera de detectar las opiniones favorables o desfavorables frente a una problemática dada. Para ello se utilizan los colores del semáforo, con el código siguiente:

Color	Caracter del problema	Tipo de opinión
Verde (V)	Problema resuelto	Muy favorable
Verde pálido	Casi resuelto	Favorable
Amarillo (A)	No sabe	Indiferente
Rojo pálido Rp	Problema grave	Desfavorable
Rojo (R)	Problema muy grave	Muy desfavorable

El proceso de aplicación de la tenica requiere los siguientes pasos:

1. LLUVIA DE PROBLEMAS: Cada participante expone el problema que en su opinión es relevante para ser abordado desde un proyecto> Como resultado, el grupo obtiene una LISTA de problemas, la cual debe estar disponible para cada uno de los participantes.
2. DILIGENCIAMIENTO INDIVIDUAL: Los expertos (conocedores del tema) reflexionan sobre cada problema de la lista y expresan su opinión por medio de los códigos ya mencionados (R, RP, A...)

3. PRIMERA TABULACION DE DATOS Y JUSTIFICACION DE LA OPINION: El resultado se coloca en una matriz de la siguiente forma:

Expertos / Problema	Pablo	Maria	Juan	S	X ....
1.					
2.					
3.					
4.....					
5.					
.					
.					
12					

En el sitio correspondiente a cda problema y a cada experto se coloca el código (color) correspondiente a su opinión. Cada uno de los expertos puede justificar su opinión, la cual es anotada por alguien escogido como secretario. Nadie puede opinar por otro.

4. PROCESAMIENTO DE DATOS POR FILAS: Permite ver la opinión de los expertos con respecto a cada problema, de manera despersonalizada en pro y en contra. Se hace una sumatoria de códigos por problema.
5. PROCESAMIENTO DE DATOS POR COLUMNAS: Permite conocer la opinión de cada experto sobre el conjunto de problemas, o sea, su visión favorable o desfavorable con respecto a los temas estudiados.
6. CAMBIO DE OPINION Y DE COLOR: Como resultado de la confrontación de opiniones cualquiera de los expertos puede cambiar de parecer. Lo importante es que quienes deseen modificar su opinión (verde, amarillo, rojo), lo hagan <u>justificando</u> su nueva posición.
7. RESULTADO FINAL: Es la clasificación por rangos de los problemas que se están estudiando. Al mismo tiempo, se explicitan las razones por las cuales fueron seleccionados por los expertos.

Se pretende clasificarlos desde el más importante hasta el menos importante. En este caso, los problemas más graves serán aquellos que muestran la mayor intensidad roja-roja pálida en la matriz problemas expertos. (procesamiento por filas).
Dependiendo de la disponibilidad de recursos, se diseñarán proyectos para solucionarlos en estricto orden de rojo a verde.

Tomado de: BANGUERO H. Y QUINTERO V.M. (1991). "Los proyectos Sociales. Instituto FES de Liderazgo, Cali, 1991, p. p. 26 - 26.

4. REQUISITOS PARA APLICAR LA TECNICA

1. Conformación de grupos no mayores de 12 personas.
2. Materiales: Papel blanco, lápices disponibles para todos los participantes. Papelógrafo y marcadores.
3. Tiempo: 90 minutos.

5. LOGROS/PRODUCTO DE LA APLICACION DE LA TECNICA

1. Se genera una dinamica de grupo que permite que todos los participantes opinen acerca de los problemas que afectan su desempeño profesional.
2. Se logra el acuerdo, mediante el dialogo, acerca de la definición que le corresponde a cada problema. superando las diferentes verbalizaciones o conceptiones sobre un mismo asunto.
3. Se llega a la priorización, mediante la visualización de losproblemas de mayor significación para el grupo.

6. BASES CONCEPTUALES QUE SUSTENTAN LA TECNICA

1. El abaco de REENIER, es una técnica cualitativa para buscar consenso sobre la importancia de los problemas de un sector, grupo o comunidad. Busca contribuír a la solución del problema del ecesivo liderazgo de alguna o algunas de las personas en el grupo, dando igual peso a las opiniones de todos.
2. Por medio del diagnóstico elaborado conla participación de los "expertos", la institución empieza a percibir las necesidades globales de un grupo o comunidad enlas áreas programáticas de su competencia.

3. La institución como uno de los agentes del proyecto, no debe imponer sus criterios y soluciones, pero si debe estar siempre preparada par aportar y compartir sus conocimientos y analisis con las demás instancias participantes.

7. OBSERVACIONES Y APORTES SOBRE EL USO DE LA TECNICA: Se puede trabajar con colores, suprimiendo las letras. Los maestros que participaban recibieron por escrito la sustentación escrita de la técnica, como complemento de su formación docente.

8. AUTOR DEL REGISTRO: Aracely Camelo.

9. FECHA: Octubre 6 de 1994.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACION
MAESTRIA EN EDUCACION ENFASIS EN EDUCACION COMUNITARIA
PROYECTO DE INVESTIGACION SOBRE EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS DE EDUCACION POPULAR DE ADULTOS EN COLOMBIA
FICHA DE TECNICAS CUALITATIVAS DE INVESTIGACION
ESTUDIO DE CASO: LA EDUCACION DE JOVENES Y ADULTOS EN EL CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL ANTONIO VILLAVICENCIO JORNADA NOCTURNA.

1. NOMBRE DE LA TECNICA: TORRE DE PAPEL
   AUTOR: David, José (1985). "Juegos y Trabajo Social". Humanitas, Buenos Aires. p.p. 124 - 126
   ADAPTACION? Sí.
2. CONTEXTO EN QUE SE UTILIZO: En sesión de formación docente. El equipo de maestros y directivos del Centro Educativo se encontraba enla etapa de recolección de información con los alumnos, para elaborar el diagnóstico sobre Habilidades Comunicativas. A la sesión cada maestro llegó con un trabajo individual,l para aportarlo al trabajo general. Con la técnica se buscaba identificar la concepción que el grupo tenía sobre el trabajo en equipo para analizar la importancia del aporte individual al proceso de desarrollo.

3. PROCESO DE APLICACION DE LA TECNICA
   1. Conformación de subgrupos no mayores de 6 personas.
   2. Explicación verbal sobre: Tarea por cumplir: Construir una torre de papel con los materiales disponibles, para cada subgrupo. Reglas: Tiempo de 15 minutos, no se puede hablar, todos deben trabajar.
   3. Cumplido el tiempo, se suspende la tarea y se procede a la reflexión sobre la experiencia. Algunas preguntas guía:
      - Cumplieron la tarea?
      - Quiénes trabajaron? Quién tomó la iniciativa?
      - Utilizaron todos los materiales?
      - Cuál fue la parte más difícil de construir?
      - El resultado final, corresponde a la idea original que tuvo cada uno sobre la torre? Por qué?
      - Qué factores facilitaron los resultados? Por qué?
      - Qué limitaciones tuvieron individual y grupalmente? Cómo las superaron?
      - Si pensáramos en la torre como nuestro proyecto, qué conclusiones podemos sacar?
   4. Conclusiones de la dinámica: Gustó? Qué aprendizaje N.s deja? Para qué nos sirvió?

4. REQUISITOS PARA APLICAR LA TECNICA

1. Organización de grupos de trabajo con igual número de participantes. Si sobran personas se les asigna la tarea de observadores, como otra forma de participar enla técnica.
2. Materiales: Papel periodico (diario impreso), suficiente para cada grupo. Marcdores y pegante o cinta de enmascarar. Se puede utilizar material de desecho.
3. Tiempo: 45 minutos.
4. Espacio: amplio, ojalá con mesas de trabajo para cada subgrupo.

5. LOGROS/PRODUCTO DE LA APLICACION DE LA TECNICA

1. Se crea un ambiente de trabajo propicio para la sesión de recopilación de informaciónindividual sobre el diagnóstico general del Centro Educativo.
2. Los participantes encuentran referentes prácticos e inmediatos para conceptualizar las debilidades y fortalezas en un trabajo en equipo.
3. Se enfatiza la necesidad de la comunicación y las diferentes formas que existen para suplir la comunicación verbal.
4. El registro de información sobre los resultados de esta técnica aportó información para la reconstrucción de la cuarta etapa de la experiencia educativa.

6. BASES CONCEPTUALES QUE SUSTENTAN LA TECNICA

1. El proceso de formación se desarrolla mediante un trabajo pedagógico individual y grupal, en el cual se tiene la oportunidad de re-pensar, cuestionar, socializar y enriquecer inquietudes y acciones sobre las **relaciones educativas y sociales.**
2. La experiencia de grupo y las relaciones pedagógicas son los más eficaces medios para facilitar el aprendizaje, posibilitar el desarrollo personal, aumentar y mejorar la comunicación y relaciones, merced a procesos basados en la experiencia.

7. OBSERVACIONES Y APORTES SOBRE EL USO DE LA TECNICA

1. Entregar los mismos materiales a cada grupo
2. Centrar la reflexión más en el proceso desarrollado por cada grupo, que en el resultado
3. Posibilitar la confrontación de experiencias de intergrupos.

8. AUTOR DEL REGISTRO: Aracely Camelo.
9. Fecha: Octubre 7 de 1994.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACION
MAESTRIA EN EDUCACION ENFASIS EN EDUCACION COMUNITARIA
PROYECTO DE INVESTIGACION SOBRE EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS DE EDUCACION POPULAR DE ADULTOS EN COLOMBIA
FICHA DE TECNICAS CUALITATIVAS DE INVESTIGACION
ESTUDIO DE CASO: LA EDUCACION DE JOVENES Y ADULTOS EN EL CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL ANTONIO VILLAVICENCIO JORNADA NOCTURNA.

1. NOMBRE DE LA TECNICA: Análisis estructural
AUTOR: Banguero, Harold y Quintero Victor Manuel. p.p. 37-40.

2. CONTEXTO EN QUE SE UTILIZO: En sesión de formación docente, orientada a complementar la visión global sobre el diagnóstico de necesidades que sustenta el Proyecto Institucional, los interlocutores de la UPN consideraron pertinente reforzar la priorización a partir de 6 problemas identificados y sustentados mediante la recopilación de información de cada uno de los maestros; con esta técnica que pretende buscar el consenso sobre un problema "motriz" que si se aborda, en primera instancia, generará resultados positivos en los demás.

3. PROCESO DE APLICACION DE LA TECNICA: La técnica permite analizar el grado de relación entre un problema y otro y medir la intensidad de tal relación, la cual se califica a partir de la siguiente escala:
F: Relación fuerte
D: Relación débil
N: Relación Nula

El proceso requiere los siguientes pasos:
1. Elaborar unamatriz de dependencia, con el listado de problemas previamente definidos y priorizados así:

PROBLEMA	1	2	3	4	5	6.	TOTAL F	D	N
1. _____		_____							
2. _____			_____						
3. _____				_____					
4. _____					_____				
5. _____						_____			
6. _____									_____

2. DILIGENCIAMIENTO INDIVIDUAL: Cada participante establece la relación existente entre el problema 1 y el 2, 3, 4, 5, 6..., clasificando tal relación con F, D, N. Procediendo de igual forma con cada uno de los problemas. Al finalizar se hace la sumatoria horizontal.
3. TABULACION DE DATOS: Se recopila en un papelógrafo los totales en cada uno de los códigos D, F, N.
4. PROCESAMIENTO DE DATOS POR FILAS: Se hace Sumatoria de códigos por problema y se analizan los datos respecto a la relación fuerte.
5. RESULTADO FINAL: En la clasificación de un problema motriz que tiene una intensa relación con los demás y que por tanto justifica la propuesta de un proyecto para solucionarlo.

4. REQUISITOS PARA APLICAR LA TECNICA
1. Se trabaja con todo el grupo, a partir de una lista de no más de 6 problemas previamente identificados, definidos y acordados por todo el grupo.
2. Materiales: Papel blanco, lápices suficientes para cada participante. Papelógrafo, marcadores.
3. Tiempo: 90 minutos
4. Disposición de los asientos que permita visualizar correctamente el papelógrafo para seguir resultados de la tabulación.

5. LOGROS/PRODUCTO DE LA APLICACION DE LA TECNICA
1. Consenso claro sobre la jerarquización de necesidades que competen al proyecto institucional, sobre desarrollo de habilidades comunicativas.
2. Participación equitativa y consciente en la toma de decisiones respecto al desarrollo del proceso que convoca al grupo de maestros.
3. Los maestros diferencian los elementos que pueden trabajarse al interior del proceso educativo en el aula y los que competen a otras instancias.

6. BASES CONCEPTUALES QUE SUSTENTAN LA TECNICA
1. El diagnóstico se actualiza a partir de diferentes momentos delproceso; no se elabora únicamente con técnicas convencionales como encuentros y analisis cuantitativo, sino que redimensiona las técnicas que aportan una información cualitativa, generada en el proceso educativo.

2. Al planear un proyecto se debe dirigir los esfuerzos hacia lo que es esencial, en vez de ser demasiado ambicioso y tratar de cubrir todo. Se debe tratar de ser selectivo.
3. Los maestros aprenden de sus práticas educativas en el proceso de cambiarlas, mediante la observación sistemática de los problemas.

7. OBSERVACIONES Y APORTES SOBRE EL USO DE LA TECNICA: La mirada diferente que hace el maestro de sus propias prácticas educativas, le permite redimensionarlas. Estos procesos de socialización de reflexiones e inquietudes afianzan la formación docente, el contemplar y vivenciar la posibilidad de aprender de, desde la práctica y con los compañeros de trabajo.

8. AUTOR DEL REGISTRO: Aracely Camelo.

9. Fecha: Octubre 10 de 1994

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACION
MAESTRIA EN EDUCACION ENFASIS EN EDUCACION COMUNITARIA
PROYECTO DE INVESTIGACION SOBRE EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS DE EDUCACION POPULAR DE ADULTOS EN COLOMBIA
FICHA DE TECNICAS CUALITATIVAS DE INVESTIGACION
ESTUDIO DE CASO: LA EDUCACION DE JOVENES Y ADULTOS EN EL CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL ANTONIO VILLAVICENCIO JORNADA NOCTURNA.

1. NOMBRE DE LA TECNICA: El Bus.
Autor: No se conoce a nivel personal. Se implementa en ACOVOL (Agencia Coordinadora del Voluntariado)

2. CONTEXTO EN QUE SE UTILIZO: En la sesión # 7 de formación docente se invitó al grupo a hacer una evaluación del mismo, a fin de identificar **avances y proyecciones** en la perspectiva de implementar el proyecto institucional.

3. PROCESO DE APLICACION DE LA TECNICA
   1. Formación de subgrupos de 4 personas
   2. Explicación del objetivo de la técnica y su procedimiento
   3. Trabajo subgrupal: nombrar un relator. Elegir un medio de transporte que puede ser un bus u otro, que representa "el proceso de formación docente". Discutir en grupo, durante 20 minutos, cómo estábamos antes de subirnos al bus (en cuanto al proceso de formación docente), qué encontramos durante el viaje? Qué nos falta para llegar a la meta deseada? Con las respuestas a las anteriores preguntas, elaborar un cartel que represente las conclusiones, por medio de un dibujo o de un esquema.
   4. PLENARIA: Se pegan todos los dibujos de manera que sean visibles para todos los participantes. Cada relator expone las conclusiones del subgrupo.
   5. CONCLUSIONES: Ganancias y avances del proceso; proyecciones y expectativas. Acuerdos sobre continuidad de proceso. Aportes de la formación docente.

4. REQUISITOS PARA APLICAR LA TECNICA
   1. Conformación de subgrupos pequeños que permitan la participación individual y grupal.
   2. Materiales: Pliegos de papel periodico, marcadores de diferetnes colores. A cada subgrupo se le entrega un juego de materiales, cinta de enmascarar. Papelógrafo.
   3. Tiempo: 1 hora.

4. Espacio: Salón amplio, ojalá con mesas de trabajo para los grupos.

5. LOGROS/PRODUCTO DE LA APLICACION DE LA TECNICA:
   1. En forma ágil y dinamica se reconocen los avances en el proceso de autoformación, especialmente en relación con "encontrar un camino", "tener la misma meta", "organizarnos".
   2. Se expresan con claridad las dificultades como parte de un proceso en desarrollo.
   3. Se estimula el trabajo en equipo y la participación en la evaluación y proyección del proceso de formación docente.
   4. En relación con la investigación Sistematización de experiencias significativas de Educación Popular, el registro de los resultados de la aplicación de esta técnica El Bus aportó información para la periodización de la cuarta etapa de la experiencia educativa, específicamente sobre la valoración que hacen los maestros de su proceso de formación docente.

6. BASES CONCEPTUALES QUE SUSTENTAN LA TECNICA
   1. La sistematización se fundamenta enel hábito de la reflexión sobre la propia práctica pedagógica, considerada como **proceso.**
   2. La evaluación y las recomendaciones que de ella resulten constituyen un proceso interno, donde participan actores sociales a través del dialogo y la concertación.

7. OBSERVACIONES Y APORTES SOBRE EL USO DE LA TECNICA
   1. Propiciar que antes de elaborar el cartel, se dé la reflexión grupal como punto central de la técnica. Analizar el proceso de grupo en este trabajo.
   2. Estimular el dibujo o la gráfica como posibilidad de comunicación que ofrece óptimas condiciones de expresión.

8. AUTOR DEL REGISTRO: Aracely Camelo.

9. FECHA: Octubre 11 de 1994

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACION
MAESTRIA EN EDUCACION ENFASIS EN EDUCACION COMUNITARIA
PROYECTO DE INVESTIGACION SOBRE EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS DE EDUCACION POPULAR DE ADULTOS EN COLOMBIA
FICHA DE TECNICAS CUALITATIVAS DE INVESTIGACION
ESTUDIO DE CASO: LA EDUCACION DE JOVENES Y ADULTOS EN EL CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL ANTONIO VILLAVICENCIO JORNADA NOCTURNA.

1. NOMBRE DE LA TECNICA: BUSCANDO JUNTOS.
   AUTOR: Caviedes, Miguel. (1991). Dinámicas de grupo. Colección pedagógica grupal # 10. Indoamerican Press Service, Bogotá, p. 40.

2. CONTEXTO EN QUE SE UTILIZO: El grupo de maestros avanza en la formulación del proyecto institucional, etapa de programación de actividades. Teniendo en cuenta que este tema es de manejo cotidiano en la práctica docente, se propuso una técnica para rescatar las diferentes concepciones y abordar un concepto que definiera criterios de trabajo para continuar el proceso en forma individual y grupal.

3. PROCESO DE APLICACION DE LA TECNICA
   1. Conformación de subgrupos de 4 personas, mediante numeración de 1 a 4. A cada persona, según su número, le corresponde un papel dentro del grupo. El número 1 expone un concepto sobre "programación", el número 2 hace preguntas sobre el tema de Programación. El número 3 comenta experiencias sobre programación y el número 4 expone criterios que deben tenerse en cuenta en una programación.
   2. DISCUSION GRUPAL: A partir del cumplimiento d elos papeles, el grupo encuentra puntos comunes y concluye su concepto y criterios sobre la programación que conviene asumir en este momento del proceso.
   3. PLENARIA de acuerdos subgrupales.
   4. CONCLUSIONES: Cómo debe ser la programación de actividades para el proyecto institucional.

4. REQUISITOS PARA APLICAR LA TECNICA
   1. Conformación de grupos de 4 personas.
   2. Materiales: Papel, lápices, papelógrafo, marcadores.
   3. Tiempo: 45 minutos.
   4. Salón que permita la discusión independiente de cada subgrupo.

5. LOGROS/PRODUCTO DE LA APLICACION DE LA TECNICA:

1. Los maestros compartieron criterios y definieron lineamientos acerca del proceso de programación de actividades académicas a la luz del proyecto institucional.
2. Se diferencian distintos niveles e instancias de programación: Institucional, por áreas, por asignaturas, por cursos.
3. Se afianza en la búsqueda de consensos para la toma de decisiones individuales y grupales.

6. BASES CONCEPTUALES QUE SUSTENTAN LA TECNICA

1. Una propuesta integral de formación debe promover soluciones en la acción, en las actitudes y en el plano cognitivo.
2. El caracter contextual del proceso de formación implica la construcción de marcos tóricos de la formción, desde la realidad ypráctica de cada grupo; aprovechar la práctica pedagógica de los maestros como herramienta y espacio de autoformación.
3. La reflexión individual y colectiva rescata y da validez a la experiencia como fuente de saber y de teoria.

7. OBSERVACIONES Y APORTES SOBRE EL USO DE LA TECNICA

1. Que cada maestro asuma un rol específico en el desarrollo de la dinamica, permite confrontar visiones, desde una perspectiva diferente a la usual; genera exigencia novedosas a los partici pantes. Es necesario enfatizar en este aspecto del proceso, en el analisis.
2. Se puede relacionar el concepto de programación educativa con las concepciones de alumno, maestro, relación pedagógica de los docentes.

8. AUTORES DEL REGISTRO: Aracely Camelo y Rosa Maria Cifuentes.

9. FECHA: Octubre 11 de 1994.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACION
MAESTRIA EN EDUCACION ENFASIS EN EDUCACION COMUNITARIA
PROYECTO DE INVESTIGACION SOBRE EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS DE EDUCACION POPULAR DE ADULTOS EN COLOMBIA
FICHA DE TECNICAS CUALITATIVAS DE INVESTIGACION
ESTUDIO DE CASO: LA EDUCACION DE JOVENES Y ADULTOS EN EL CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL ANTONIO VILLAVICENCIO JORNADA NOCTURNA.

1. NOMBRE DE LA TECNICA: Nuestro Futuro.
   Autores: Aracely Camelo, Rosa María Cifuentes

2. CONTEXTO EN QUE SE UTILIZO: Al iniciar el segundo año del proceso de autoformación docente, se hace necesario revisar y actualizar el diagnóstico y los objetivos del proyecto institucional, como punto de partida para formular la programación de estrategias pedagógicas para el desarrollo de habilidades comunicativas y la formación ciudadana en el Centro Educativo Distrital Antonio Villavicencio, Jornaa Nocturna.

3. PROCESO DE APLICACION DE LA TECNICA
   1. Se conforman parejas integradas por maestros de diferentes áreas.
   2. Cada pareja responderá a la pregunta: "Qué esperamos lograr con el proyecto institucional durante este año"? Expresan su respuesta mediante un dibujo.
   3. Exposición de dibujos, pegados enla pared, para que sean observados por todos los compañeros.
   4. Plenaria: Interpretación de las respuestas de cada pareja: Según lo entienden los no autores del dibujo y confrontación con lo que entendieron y quisieron expresar los autores del dibujo.
   5. Previamente se ha solicitado a un maestro que elabore una relatoría sobre esta plenaria.
   6. Conclusiones: Se lee la relatoría, se anotan las correcciones o ampliaciones o precisiones acerca de las expectativas del grupo con respecto a la implementación del proyecto.

4. REQUISITOS PARA APLICAR LA TECNICA
   1. Conformación de parejas
   2. Materiales: Hojas blancas, marcadores, lápices, cinta de enmascarar.
   3. Tiempo: una hora
   4. Espacio: Que permita la ubicación de las parejas para trabajar cómodamente.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACION
MAESTRIA EN EDUCACION ENFASIS EN EDUCACION COMUNITARIA
PROYECTO DE INVESTIGACION SOBRE EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS DE EDUCACION POPULAR DE ADULTOS EN COLOMBIA
FICHA DE TECNICAS CUALITATIVAS DE INVESTIGACION
ESTUDIO DE CASO: LA EDUCACION DE JOVENES Y ADULTOS EN EL CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL ANTONIO VILLAVICENCIO JORNADA NOCTURNA.

1. NOMBRE DE LA TECNICA: Cómo resolver un problema.
AUTOR: David. José.
ADAPTACION? Sí. De la técnica "Cuadrados rotos". p. 106 - 111.

2. CONTEXTO EN QUE SE UTILIZO: En la etapa de implementación del Proyecto Institucional surgen situaciones que sugieren la necesidad de propiciar la reflexión sobre el trabajo en equipo de los maestros y la coordinación interáreas como alternativas para superar las dificultades propias del proceso en esta etapa.

3. PROCESO DE APLICACION DE LA TECNICA
   1. conformacion de grupos de 5 personas. A los que sobran se les asigna el papel de observadores en cada subgrupo.
   2. Entrega de instrucciones escritas a cada participante. El coordinador hace una lectura en voz alta: Cada participante deberá construir un cuadrado del mismo tamaño, con el material que van a recibir (sobre con 4 piezas). No se puede hablar con los compañeros del subgrupo, ni con los observadores. Los participantes pueden aportar sus piezas al centro de la mesa, pero nadie puede tomar las piezas de otro compañero. Tiempo de trabajo: 15 minutos. A los observadores se les pide que tomen nota de lo que pasa en los subgrupos, en forma descriptiva, no evaluativa. Cumplido el tiempo se suspende el ejercicio.
   3. Plenaria: Se nombra un relator por subgrupo de trabajo y se les pregunta: Lograron la meta? Cómo y por qué? Cumplieron las instrucciones? Qué se necesita para resover un problema en equipo? Qué actitudes asumieron los miembros del grupo? Cómo se sintieron durante el trabajo? Qué aprendimos para el trabajo cotidiano individual y grupal? Los observadores aportan sus comentarios, según tengan información en cada una de las preguntas.

4. Conclusiones: El relator lee la relatoría y el grupo aporta si es necesario.
5. Esta relatoría fue contrastada con el registro por parte de las interlocutoras de la UPN.

4. REQUISITOS PARA APLICAR LA TECNICA
1. Se conforman equipos de 5 personas.
2. Materiales: Para cada subgrupo se entrega un juego de 5 cuadrados partidos en 4 piezas, distribuidos en 5 sobres, según la guía leída. Se entrega fotocopia de las instrucciones para desarrollar la técnica.
3. Tiempo: 45 minutos.
4. Organización de cada subgrupo en mesas de trabajo.

5. LOGROS/PRODUCTO DE LA APLICACION DE LA TECNICA
1. El interés inicial de cumplir la tarea individual se supera cuando los participantes toman conciencia de que necesitan las piezas que otros tienen y sus piezas ayudarán a otros.
2. Se evidencian las dificultades para seguir reglas previamente establecidas, ante la "urgencia" de cumplir con la tarea.
3. Sensación de logro al final del ejercicio cuando todos tienen un cuadrado armado; o ganó el individuo, y ganó el equipo.
4. Disponibilidad del grupo para conceptualizar la experiencia y reconocer la importancia del trabajo en equipo y de la coordinación.
5. En relación con la investigación Sistematización de experiencias significativas de Educación Popular, el registro de los resultados de la aplicación de esta técnica sobre Cómo resolver un problema aportó información para la periodización de la cuarta etapa de la experiencia educativa y para la reconstrucción temática sobre las visiones que los maestros tienen en cuanto a las relaciones pedagógicas, las relaciones interpersonales, el trabajo en equipo.

3. El maestro reflexiona sobre el conocimiento de sus alumnos, tomando distancia de la práctica cotidiana. Utiliza la evaluación como estrategia de conocimiento de sus alumnos, más que de ponderación o cuantificación de resultados de aprendizaje.

6. BASES CONCEPTUALES QUE SUSTENTAN LA TECNICA

1. En el diagnóstico los maestros hacen una descripción y problematización de su práctica.

2. Poco a poco se ha de generar la confianza que se requiere para empezar a dirigir los intereses de los participantes hacia las necesidades que son importantes para la comunidad, pero de las cuales ellos no están conscientes.
3. La lectura es parte fundamental del procoeso de formación de la capacidad intelectual básica del docente.
4. La reflexión y analisis de la práctica pedagógica del educador viabiliza su reflexión y su transformación.

7. OBSERVACIONES Y APORTES SOBRE EL USO DE LA TECNICA: El trabajo que realizan los docentes como parte del proceso de autoformación y de implementación del proyecto institucional, permite al grupo interlocutor establecer algunos criterios sobre el compromiso, actividad generada por los maestros en estos procesos. La socialización de las actividades de los maestros les retroalimenta sobre la perspectiva reflexiva e investigativa de su trabajo docente.

8. AUTOR DEL REGISTRO: Aracely Camelo.

9. Fecha: Octubre 14 de 1994.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACION
MAESTRIA EN EDUCACION ENFASIS EN EDUCACION COMUNITARIA
PROYECTO DE INVESTIGACION SOBRE EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS DE EDUCACION POPULAR DE ADULTOS EN COLOMBIA
FICHA DE TECNICAS CUALITATIVAS DE INVESTIGACION
ESTUDIO DE CASO: LA EDUCACION DE JOVENES Y ADULTOS EN EL CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL ANTONIO VILLAVICENCIO JORNADA NOCTURNA.

1. NOMBRE DE LA TECNICA: OBSERVACION MEDIANTE ACTIVIDAD PROGRAMADA. PRUEBA DE LECTURA.
AUTOR: Angel María Rincón. Profesor del área de idiomas.

2. CONTEXTO EN QUE SE UTILIZO: Los maestros del Centro Educativo Antonio Villavicencio en su compromiso con la elaboración de un diagnóstico participativo sobre las habilidades comunicativas de los alumnos, diseñaros técncias de observación para identificar y sustentar los problemas priorizados por ellos mismos. Esta técnica se aplicó en clase de español con alumnos de 9 grado.

3. PROCESO DE APLICACION DE LA TECNICA:
   1. Lectura mental individual por parte de los alumnos sobre un tema específico: el barroco.
   2. Interpretación oral de lo leído.
   3. Identificación de las palabras desconocidas
   4. Lectura oral dle mismo texto
   5. Elaboración individual por escrito de las ideas más sobresalientes del contenido y juicio personal sobre dicha correiente literaria.
   6. Registro escrito de la observación del maestro sobre conductas de los alumnos durante la prueba.
   7. Devolución de resultados a los alumnos para analizar causas de losproblemas y posibles soluciones.

4. REQUISITOS PARA APLICAR LA TECNICA
   1. La prueba se aplica con todos los alumnos del curso.
   2. Materiales: Texto, papel, bolígrafo.
   3. Tiempo: 45 minutos.

5. LOGROS/PRODUCTO DE LA APLICACION DE LA TECNICA

1. El maestro integró en su analisis los resultados "objetivos" de la prueba y la observación sobre conductas de los alumnos, que demuestran las dificultades con respecto a la lectura y a la escritura.
2. Los resultados de la prueba se convirtieron en material de analisis para los alumnos acerca de sus dificultades y la propuesta de alternativas para mejorarlas.
3. El maestro avanzó en el analisis de los alumnos, a partir de los ejercicios cotidianos de su ejercicio profesional.

6. BASES CONCEPTUALES QUE SUSTENTAN LA TECNICA

1. En el diagnóstico los maestros hacen una descripción y problematización de su práctica.
2. Poco a poco se ha de generar la confianza que se requiere para empezar a dirigir los intereses de los participantes hacia las necesidades que son importantes para la comunidad, pero de las cuales ellos no están conscientes.
3. La lectura es parte fundamental del proceso de formación de la capacidad intelectual básica del docente.
4. La reflexión y analisis de la práctica pedagógica del educador viabiliza su reflexión y su transformación.
5. El sistema sociocultural influye enforma determinante en el conocimiento y desarrollo de las habilidades comunicativas.
6. La lengua debe ser y es en esencia, el motor generador de la interacción humana.

7. OBSERVACIONES Y APORTES SOBRE EL USO DE LA TECNICA: Dado el objetivo del registro de estas técnicas cualitativas, es importante hacer el respectivo proceso de socialización de estas fichas con los maestros, potenciando la visión sobre técnicas cualitativas de investigación en educación, y afianzando la cercanía de los procesos educativos y de investigación o de reflexión y sistematización de las prácticas educativas.

8. AUTOR DEL REGISTRO: Aracely Camelo.

9. Fecha: Octubre 14 de 1994.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACION
MAESTRIA EN EDUCACION ENFASIS EN EDUCACION COMUNITARIA
PROYECTO DE INVESTIGACION SOBRE EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS DE EDUCACION POPULAR DE ADULTOS EN COLOMBIA
FICHA DE TECNICAS CUALITATIVAS DE INVESTIGACION
ESTUDIO DE CASO: LA EDUCACION DE JOVENES Y ADULTOS EN EL CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL ANTONIO VILLAVICENCIO JORNADA NOCTURNA.

1. NOMBRE DE LA TECNICA: observación mediante actividad programada. Cuestionarios "tipo problema".
   Autores: Orfilia Martínez y Fernando Salamanca. Profesores del área de Ciencias.

2. CONTEXTO EN QUE SE UTILIZO: Los maestros del Centro Educativo Antonio Villavicencio en su compromiso con la elaboración de un diagnóstico participativo sobre las habilidades comunicativas de los alumnos, diseñaros técncias de observación para identificar y sustentar los problemas priorizados por ellos mismos. Esta técnica se aplicó en clase de español con alumnos de 6 a 11 grado.

3. PROCESO DE APLICACION DE LA TECNICA
   1. Selección de problemas para cada grupo.
   2. Aplicación de la prueba.
   3. Analisis de resultados teniendo en cuenta el cumplimiento de etapas para resolver un problema, la comprensión de lectura y el uso y manejo de signos de puntuación.
   4. Elaboración de informe escrito, destacando en forma porcentual la relevancia de los problemas.

4. REQUISITOS PARA APLICAR LA TECNICA
   1. Trabajo con todos los alumnos de cada curso
   2. Aplicación de la prueba
   3. Tiempo: 45 minutos

5. LOGROS/PRODUCTO DE LA APLICACION DE LA TECNICA
   1. Los maestros reconocen factores relacionados con habilidades comunicativas que afectan el desarrollo de las asignaturas especificas.
   2. Analizar con sus alumnos la importancia de desarrollar el espíritu investigativo y de analisis para el manejo de las temáticas propias de las asignaturas.

6. BASES CONCEPTUALES QUE SUSTENTAN LA TECNICA

1. En el diagnóstico los maestros hacen una descripción y problematización de su práctica.
2. Poco a poco se ha de generar la confianza que se requiere para empezar a dirigir los intereses de los participantes hacia las necesidades que son importantes para la comunidad, pero de las cuales ellos no están conscientes.

7. OBSERVACIONES Y APORTES SOBRE EL USO DE LA TECNICA

1. Nuestro estudiante no tiene la más mínima capacidad crítica; obviamente no podemos exigirles si no hemos desarrollado en ellos la capacidad de análisis. Sólo así abrimos las puertas para desarrollar las habilidades comunicativas.
2. La lectura es el proceso de decodificación, comprensión, analisis y explicación integral del mensaje presentado gráficamente, bien a través de signos lingüísticos o no-lingüísticos o bien de la combinación de ambos.

8. AUTOR DEL REGISTRO: Aracely Camelo.

9. Fecha: Octubre 18 de 1994.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACION
MAESTRIA EN EDUCACION ENFASIS EN EDUCACION COMUNITARIA
PROYECTO DE INVESTIGACION SOBRE EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS DE EDUCACION POPULAR DE ADULTOS EN COLOMBIA
FICHA DE TECNICAS CUALITATIVAS DE INVESTIGACION
ESTUDIO DE CASO: LA EDUCACION DE JOVENES Y ADULTOS EN EL CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL ANTONIO VILLAVICENCIO JORNADA NOCTURNA.

1. NOMBRE DE LA TECNICA: Observación mediante actividad programada: Elaboración de textos escritos y gráficos. Autor: María del Carmen Soto. Profesora del Area de Sociales.

2. CONTEXTO EN QUE SE UTILIZO: Los maestros del Centro Educativo Antonio Villavicencio en su compromiso con la elaboración de un diagnóstico participativo sobre las habilidades comunicativas de los alumnos, diseñaros técncias de observación para identificar y sustentar los problemas priorizados por ellos mismos. Esta técnica se aplicó en clase de español con alumnos de 6 grado.

3. PROCESO DE APLICACION DE LA TECNICA
   1. La maestra lee en voz alta un texto breve.
   2. Los alumnos crean un título para el texto, redactan con sus propias palabras un concepto sobre el texto leído y dibujan una gráfica que represente la situación contenida en el texto.
   3. La maestra analiza las pruebas teniendo en cuenta ortografía, ideas propias, sentido crítico y características de la gráfica.
   4. Posteriormente, analiza con los alumnos los resultados en forma verbal para confrontar las capacidades de expresión verbal.
   5. Elaboración de informe escrito, anexando las pruebas.

4. REQUISITOS PARA APLICAR LA TECNICA
   1. Se trabaja con todo el grupo.
   2. Materiales: Hojas blancas, lápices, esferos. Texto seleccionado.
   3. Tiempo: 45 minutos.

5. LOGROS/PRODUCTO DE LA APLICACION DE LA TECNICA
   1. La maestra identifica deficiencias precisas en relación con la expresión verbal y escrita, retroalimentando a los grupos con respecto a los resultados.

2. Reconoce situaciones grupales y personales que los alumnos consideran como limitantes para la expresión verbal espontánea y fluída.
3. Aporta sugerencias para el manejo de tales situaciones en el aula y en el entorno.

6. BASES CONCEPTUALES QUE SUSTENTAN LA TECNICA
1. En el diagnóstico los maestros hacen una descripción y problematización de su práctica.
2. Poco a poco se ha de generar la confianza que se requiere para empezar a dirigir los intereses de los participantes hacia las necesidades que son importantes para la comunidad, pero de las cuales ellos no están conscientes.
3. La lectura es parte fundamental del proceso de formación de la capacidad intelectual básica del docente.

7. OBSERVACIONES Y APORTES SOBRE EL USO DE LA TECNICA
1. Es necesario el proceso de socialización de trabajos realizados por los docentes, de modo que ellos mismos puedan identificar formas diferentes de avanzar en la reflexión sobre su práctica educativa.
2. Los trabajos fueron incluídos en los anexos al documento de sistematización elaborado en noviembre de 1993, y presentados a los maestros.

8. Autor del Registro: Aracely Camelo.

9. Fecha: Octubre 19 de 1994.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACION
MAESTRIA EN EDUCACION ENFASIS EN EDUCACION COMUNITARIA
PROYECTO DE INVESTIGACION SOBRE EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS DE EDUCACION POPULAR DE ADULTOS EN COLOMBIA
FICHA DE TECNICAS CUALITATIVAS DE INVESTIGACION
ESTUDIO DE CASO: LA EDUCACION DE JOVENES Y ADULTOS EN EL CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL ANTONIO VILLAVICENCIO JORNADA NOCTURNA.

1. NOMBRE DE LA TECNICA: Acuerdos mínimos
AUTOR: Aracely Camelo, Rosa María Cifuentes

2. CONTEXTO EN EL QUE SE UTILIZO: En el proceso de formación docente, los maestros del Centro Educativo acordaron participar en la fundamentación teórica del proyecto institucional, desde cada una de las áreas académicas. En ese sentido se consideró importante realizar un trabajo de reflexión y formulación sobre la especificidad del área de idiomas en el Proyecto, como proceso previo al diseño de un taller sobre el Desarrollo de Habilidades Comunicativas, que realizarían los maestros de idiomas con el resto del equipo docente y administrativo.

3. PROCESO DE APLICACION DE LA TECNICA
1. Diseño de una carta de presentación y de una guía de trabajo como instrumento que facilitara llegar al consenso sobre acuerdos mínimos que permitan al área liderar el desarrollo de habilidades comunicativas:
   1. Cuál es el papel del área de idiomas en el proyecto?
   2. Cuál es el aporte que el área de idiomas puede hacer para la autoformación del equipo de maestros del Colegio?
   3. Cómo define usted cada una de las habilidades comunicativas presentadas en la programación de estrategias pedagógicas del área?
   4. Qué procesos son indispensales para desarrollar cada una de las habilidades comunicativas en los estudiantes? Cada habilidad requiriria un proceso diferente?
   5. Cómo cree usted que se puede valorar el progreso en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes?
2. Diligenciamiento individual de la guía de trabajo, la cual se entregó como material de preparación de la reunión ordinaria de maestros del área.

3. Socialización de respuestas individuales en una reunión de área.
4. Programación del taller: Diseño general y distribución de funciones, tanto de los maestros del área de idiomas, como de las interlocutoras de la UPN.

4. REQUISITOS PARA APLICAR LA TECNICA
1. Participación de los maestros que conforman el área respectiva.
2. Materiales: Copia de la carta remisoria y de la guía de trabajo individual para cada maestro.
3. Tiempo: 2 horas de reunión y tiempo previo para diligenciamiento individual de la guía.

5. LOGROS/PRODUCTO DE LA APLICACION DE LA TECNICA
1. En la medida en que se explicitan los criterios o puntos de vista individuales, se identifican y se reconocen los acuerdos y se puntualizan las diferencias de los maestros en relación con una visión de equipo.
2. Elaboración de un documento del área, que facilita no sólo acuerdos entre los integrantes de la misma, sino que los proyecta hacia los diferentes integrantes de la Institución Educativa.
3. Se establecen acuerdos en relación con la preparación de un taller de formación en el desarrollo de Habilidades comunicativas, evidenciando la capacidad de los maestros de liderar sus propios procesos de formación, al rescatar aportes específicos de su formación profesional.

6. BASES CONCEPTUALES QUE SUSTENTAN LA TECNICA
1. El caracter investigativo de una propuesta pedagógica implica promover la reflexión constante, permanente, sistemática de los maestros, en relación con su propio quehacer.
2. El proyecto educativo se constituye en oportunidad para aprender de la experiencia y planificar el propio aprendizaje; concretar recursos intelectuales y estratégicos, comprometerlos a examen crítico.

7. OBSERVACIONES Y APORTES SOBRE EL USO DE LA TECNICA
1. La técnica puede ser aplicada en el trabajo de los maestros de las demás áreas.

8. AUTOR DEL REGISTRO: Aracely Camelo.
9. FECHA: Octubre 20 de 1994.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACION
MAESTRIA EN EDUCACION ENFASIS EN EDUCACION COMUNITARIA
PROYECTO DE INVESTIGACION SOBRE EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS DE EDUCACION POPULAR DE ADULTOS EN COLOMBIA
FICHA DE TECNICAS CUALITATIVAS DE INVESTIGACION
ESTUDIO DE CASO: LA EDUCACION DE JOVENES Y ADULTOS EN EL CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL ANTONIO VILLAVICENCIO JORNADA NOCTURNA.

1. NOMBRE DE LA TECNICA: El punto
   AUTOR?
   ADAPTACION? Si.

2. CONTEXTO EN QUE SE UTILIZO: En taller de formación de maestros, se desarrolló la técnica como medio para dinamizar la reflexioñ individual y grupal sobre las actitudes que se manifiestan ante una situación o temática specifica; en este caso, las habilidades comunicativas.

3. PROCESO DE APLICACION DE LA TECNICA
   1. Introducción sobre el objetivo de la actividad y la utilidad que tiene el recurso del sonoviso, titulado el punto.
   2. Presentación del sonoviso.
   3. Analisis del grupo en plenaria en relación con los siguientes puntos: Qué les llamó la atención sobre el audiovisual? Qué personajes aparecen? Cómo se comportan? Qué actitudes asumen cada una de los personajes? Y nuestra actitud frente a las habilidades comunicativas?
   4. Conclusiones
   5. Grabación y transcripción de la técnica (tanto en audio, como en video).

4. REQUISITOS PARA APLICAR LA TECNICA
   1. Todo el grupo. La técnica se trabajó como parte introductoria de un taller sobre habilidades comunicativas.
   2. Materiales: Sonoviso titulado El Punto. Proyector de diapositivas, Grabadora.
   3. Tiempo: 30 minutos.
   4. Espacio: Salón oscuro, con espacio para proyector de diapositivas.

5. LOGROS/PRODUCTO DE LA APLICACION DE LA TECNICA
   1. La atención se focaliza en el tema sobre las habilidades comunicativas y las imagenes acompañadas sólamente d ela música (no de aclaraciones verbales); elllo estimula la reflexión individual.

2. Los maestros expresan opiniones espontáneas sobre actitudes presentes en el grupo, con respecto al proyecto y a su propio trabajo.

6. BASES CONCEPTUALES

1. Una propuesta integral de formación debe promover soluciones en la acción, en las actitudes y en el plano cognoscitivo. Así, el sonoviso evoca la reflexión y cuestionamiento individual, su socialización y la proyección de alternativas.
2. El taller es una instancia pedagógica donde el dinamizador y los participantes analizan conjuntamente problemas específicos con el fin de transformar las condiciones de la realidad.

7. OBSERVACIONES Y APORTES SOBRE EL USO DE LA TECNICA

1. El analisis avanza, se profundiza y enriquece cuando se parte de reconocer lo que el audiovisual muestra, hasta llegar a reconocer situaciones en la experiencia concreta del grupo.
2. Al ser actividad introductoria de un taller, se ha de tener en cuenta que las actividades que sigan, guarden clara relación con la reflexión que se generó desde el audiovisual.

8. AUTOR DEL REGISTRO: Aracely Camelo.

9. Fecha: Octubre 21 de 1994.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACION
MAESTRIA EN EDUCACION ENFASIS EN EDUCACION COMUNITARIA
PROYECTO DE INVESTIGACION SOBRE EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS DE EDUCACION POPULAR DE ADULTOS EN COLOMBIA
FICHA DE TECNICAS CUALITATIVAS DE INVESTIGACION
ESTUDIO DE CASO: LA EDUCACION DE JOVENES Y ADULTOS EN EL CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL ANTONIO VILLAVICENCIO JORNADA NOCTURNA.

1. NOMBRE DE LA TECNICA: Avances y perspectivas
AUTOR: Aracely Camelo, Rosa María Cifuentes

2. CONTEXTO EN QUE SE UTILIZO: Como parte del proceso de sistematización del proyecto institucional y del proceso de formación docente, se propuso una técnica de recopilación de información con respecto a los avances y a las perspectivas del trabajo durante el primer semestre de 1994, en cada una de las áreas, como base para la planeación del II semestre.

3. PROCESO DE APLICACION DE LA TECNICA
1. Diseño de una guía de trabajo como instrumento para recopilar la visión de los maestros en cada una de las áreas en relación con:
   1. Cuál ha sido el aporte del área al desarrollo del proyecto institucional en cuanto a: Formación ciudadana, habilidades comunicativas, autoformación docente, otros aspectos.
   2. Qué estrategias pedagógicas ha desarrollado el área, desde las asignaturas? Nombre la estrategia, descríbala y especifique logros y dificultades.
   3. Qué opinión tienen los estudiantes sobre el desarrollo de estas estrategias?
   4. De acuerdo con lo anterior, para el II semestre, el área debe concentrar su trabajo en ... (prioridades).
2. Diligenciamiento grupal de la guía, en reunión ordinaria del área.
3. Elaboración de documento
4. Socialización de la información.

4. REQUISITOS PARA APLICAR LA TECNICA
1. Trabajo de grupo de maestros de cada área.
2. Materiales: Copia de la guía de trabajo para cada maestro.
3. Tiempo: 2 horas.

5. LOGROS/PRODUCTO DE LA APLICACION DE LA TECNICA

1. Se logra una visión general del desarrollo del proyecto y cada área concreta su participación dentro del mismo.
2. Se operacionaliza la perspectiva de proceso, por cuanto se establece la relación acción, reflexión, planeación.
3. Se obtiene un documento que soporta la sistematización del proceso.

6. BASES CONCEPTUALES QUE SUSTENTAN LA TECNICA

1. La concepción dialéctica de la educación reconoce su caracter dinámico, situado e histórico. Por ello es necesario hacer un analisis y trabajo educativo que asuma la permanente reflexión, creación e innovación en función de responder a las demandas de una cambiante realidad.
2. La posibilidad de concertar intereses comunes, criterios, normas, estilos y procedimientos de trabajo; socializar contenidos, vivencias, técnicas, logros y fracasos, afianza los proyectos e iniciativas del grupo y desencadena procesos autónomos de aprendizaje.

7. OBSERVACIONES Y APORTES SOBRE EL USO DE LA TECNICA

1. Cualquier proceso de recolección de información con los maestros, adquiere un sentido de potenciación, en la medida en que sea socializado, reflexionado y proyectado colectivamente.
2. La investigación acción, además de propiciar la reflexión y sistematización del trabajo educativo, lo potencia.

8. AUTOR DEL REGISTRO: Aracely Camelo, Rosa María Cifuentes.

9. Fecha: Octubre 24 de 1994.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACION
MAESTRIA EN EDUCACION ENFASIS EN EDUCACION COMUNITARIA
PROYECTO DE INVESTIGACION SOBRE EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS DE EDUCACION POPULAR DE ADULTOS EN COLOMBIA
FICHA DE TECNICAS CUALITATIVAS DE INVESTIGACION
ESTUDIO DE CASO: LA EDUCACION DE JOVENES Y ADULTOS EN EL CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL ANTONIO VILLAVICENCIO JORNADA NOCTURNA.

1. NOMBRE DE LA TECNICA: **TALLERES DE DEMOCRATICA E INVESTIGACION PROTAGONICA**
   AUTOR: Aracely Camelo, Rosa María Cifuentes

2. CONTEXTO EN QUE SE UTILIZO:

3. PROCESO DE APLICACION DE LA TECNICA
   1. Planeación de cada una de las sesiones de autoformación docente y las técnicas a desarrollar, promoviendo la reflexión docente negociación y circulación de sentidos de la experiencia.
   2. Desarrollo de cada una de las sesiones
   3. Registro, triangulación, lecturas intensiva, extensiva y comparativa.
4. REQUISITOS PARA APLICAR LA TECNICA
   1. Trabajo colectivo de reflexión de maestros.
   2. Materiales específicos para cada sesión.
   3. Tiempo: Programación diferente en cada ocasión.

5. LOGROS/PRODUCTO DE LA APLICACION DE LA TECNICA

6. BASES CONCEPTUALES QUE SUSTENTAN LA TECNICA

Rodrigo Vera plantea que los Talleres de Educación Democrática TED surgen como propuesta de perfeccionamiento y participación docente para gremios. Reunen para **reflexionar críticamente sobre la propia experiencia**, revisar cómo se asume el rol docente en función de transformar las prácticas docentes de modo que sean más eficientes y democráticos los procesos de enseñanza aprendizaje y construir una propuesta de reformas pedagógicas.

La reflexión propicia el aprendizaje y modifica su forma de aprendizaje, posibilitando transformar modos de enseñanza.

Así los TED son una propuesta democrática y pluralista de trabajo educativo en grupos; vivida en taller, que motiva la reflexión y prácticas grupales más democráticas. Favorecen aprendizaje en que el sujeto aprende; **se transforma en protagonista del proceso, reconociendo la propia experiencia como**

fuente de aprendizaje. La **REFLEXION** permite objetivar la realidad, tomar conciencia de la alienación, asumir posición frente a lo que quiere para su vida y sociedad. Aprender de la experiencia equivale a aprender **autónomamante.**

En este sentido en cuanto a la investigación docente propone la necesidad de una relación de conocimiento crítico con la práctica pedagógica para ayudar a los maestros a comprender si asumen autónoma o dependientemente su rol. Implica tomar distancia en relación con la práctica. Comprender condicionamientos reales permite proyectar el rol deseado alternativo en relación con el acto de enseñanza.

La investigación docente en consecuencia es una tarea central de los TED en función de abordar problemas de los docentes en su PRACTICA PEDAGOGICA, generando conocimientos susceptibles de apoyar una acción educativa consciente y alternativa, de calidad y democrática. Es producción de conocimientos, sistematica y rigurosa que rescata y supera el conocimiento del sentido común. La práctica cotidiana es objeto de estudio y ocasión de aprendizaje. Se investiga situaciones conflictivas cotidianas institucionalizadas, acudiendo a metodologias especificas de investigación.

La investigación en los TED busca crear condiciones para que los docentes reflexionen sistemáticamente sus prácticas, avanzando en la resignificación de su rol como profesional.

Los TED procuran ser **EXPERIENCIA DE TRABAJO GRUPAL como ocasión de aprendizaje**, mediante el pequeño grupo cooperativo (12 - 18) que colectivamente hace una tarea: cada uno tiene una percepción individual. Según Pichón Riviere es el "conjunto de personas, ligadas por constantes de tiempo y espacio y articulados por su mutua representación interna, que se propone en forma explícita o implícita, una tarea en función de un fin. Esta opción se **justifica** por:

* El **grupo permite aprender relaciones democráticas:** compatibilizar solidaridad con libertad, igualdad con diversidad, interés grupal con identidad individual. Es coherente con el objetivo de democratizar las prácticas pedagógicas.

* Es una forma eficiente de **aprender investigando y actuando:** son espacios para liberar energías sociales e individuales, al encarar trabajos. Son espacios de personalización, donde se comparte sentido y significado del trabajo que constituyen dinámica social ymayor fuerza en la transformación de la realidad.

Los docentes pueden revisar la forma como se relacionan grupalmente, avanzando hacia formas más democráticas de funcionamiento.

La Finalidad de la investigación protagónica consiste en apoyar a los docentes en la REFLEXION CRITICA de sus prácticas pedagógicas cotidianas para favorecer procesos de comprensión del rol docente, creando condiciones para transformarlo. Se asume que las prácticas pedagógicas se sustentan en diversas concepciones internalizadas; que toda conducta individual del maestro está en función de una práctica docente. "Las concepciones, ideas o criterios que sustentan la práctica pedagógica cotidiana, no pertenecen a un profesor individualmente; son parte de la cultura escolar y compartidas por diferentes actores del sistema educativo."

Las **CONCEPCIONES PEDAGOGICAS** pueden ser conscientes o no, explícitas o implícitas. Se van internalizando en la historia de inserción a la cultura escolar, conforman pautas de conducta (con las que se asume el rol docente), que se rutinizan. La investigacion CUESTIONA EL ROL ASUMIDO como natural, para comprenderlo, criticarlo y transformarlo. La investigación apoya la transformación de las prácticas pedagógicas a partir de su reflexión, pues para democratizarlas sería infructuoso imponer concepciones democráticas que no develen criticamente las concepciones presentes actuales.

Por ello la investigación protagónica define como objeto LAS CONCEPCIONES PSICO SOCIO PEDAGOGICAS E INSTITUCIONALES.

La ACCION PEDAGOGICA se hace objeto de conocimiento; se explican desde cómo el profesor representa, interpreta la realidad, el papel de la institución.

Concepciones psico socio pedagógicas e institucionales como conjunto de ideas, concepciones y representaciones que sustentan la conducta docente en relación con procesos, situaciones de aprendizaje, enseñanza, relaciones pedagógicas, sociales e institucionales, se relacionan con lo social, psicológico, institucional, que fundamenta una concepción de escuela.

La investigación protagónica al estudiar los marcos conceptuales que explican las prácticas particulares formas de actuar de los docentes, indagan factores personales, institucionales y sociales que influyen; e internalizarlos equivale a investigar el ROL DOCENTE ASUMIDO.

En esta propuesta se opera a partir de un episodio vivido por un sujeto en su practica pedagogica. Se investiga desde situaciones concretas; los episodios protagónicos: momento concreto de la vida pedagógica en el que el docente se conflictúa emocional y/o intelectualmente por su propia conducta. Se ha causado "ruido" que cuestiona el quehacer docente. Los marcos conceptuales de los docentes se expresan en su conducta cotidiana, en las que develan sus concepciones internalizadas.

Se contemplan operaciones intelectuales del sentido común y del pensamiento científico:

Se PROBLEMATIZA la realidad, define un problema de conocimiento, describe la realidad, elaboran nuevas comprensiones y generan criterios para transformarla.

Las etapas del método apoyan el proceso de investigación en función de la secuencia del proceso espiralado del conocimiento; cada paso permite coplementar, revisar y ratificar el anterior, para desde allí, seguir avanzando.

1 Primera etapa: problematización

Problematizar y definir un problema; convertir en objeto de estudio las conductas pedagógicas cotidianaas. Se comparten episodios. Se NOMINA LA CONDUCTA DOCENTE que se quiere comprender, se hacen preguntas de investigación, las cuales son el hilo conductor de todo el proceso.

* SELECCION DE 1 EPISODIO: Momento de interacción del docente con otra persona (2 acciones: la del otro y la del docente). Ojalá la mayoría cuente episodios, comparta sin enjuiciar ni buscar soluciones). Se comparten CRITERIOS para elegir un episodio; se investiga la CONDUCTA DEL PROFESOR EN EL EPISODIO. Buscar consenso implica argumentar y justificar criterios, lo cual ayuda a lograr mayor precisión conceptuall; es una experiencia de **toma grupal de decisiones**, lo que se constituye en ocasión de aprendizaje.

* DEFINICION DE UN PROBLEMA DE ACCION: Conducta del profesor en la interacción del episodio (relato con más de una interacción y conducta. El protagonista intenta reconstrtuir lo más fielmente la gestualidad y verbalismo de las 2 acciones. Lo oral concentra sobre las concepciones pedagógicas. Se nomina la conducta del profesor.

* **DEFINIR EL PROBLEMA DE INVESTIGACION:** preguntas de conocimiento que los participantes se plantean, para COMPRENDER la conducta. Preguntas sobre las Concepciones psico socio pedagógicas e institucionales internalizadas que ayudan a comprender el problema.

2 Segunda etapa: objetivación

Se reconstruye el episodio; se observa con distancia. El grupo reconoce la situación vivida, buscando datos para comprender la conducta del protagonista. Es importante suspender los juicios de valor (que obstaculizan y sesgan el proceso de conocimiento). Se reconstruye externa e interna mente.

* **RECONSTRUCCION EXTERNA DEL EPISODIO:** se describe y contextualiza el episodio, en el espacio y tiempo como si el PROTAGONISTA FUERA OBSERVADOR. Se especifican sus antecedentes. El grupo va haciendo preguntas indagatorias, hasta que estime que existe suficiente información.

* **RECONSTRUCCION INTERNA:** de la subjetividad del protagonista; su EMOCIONALIDAD (sentimientos vividos), REPRESENTACION (imagen, juicio emitido; qué y cómo se percibió), RACIONALIDAD PEDAGOGICA (argumentos pedagógicos cuando actuó). Se vuelve a ver el problema de acción y de investigación y redefinirlos con la nueva información.

3. Tercera etapa: interpretación

Del episodio y de la situación. El primero devela las concepciones psicológicas, sociales, pedagógicas e institucionales que sustentan la práctica del profesor; el segundo busca explicar su génesis, para comprender el tipo de rol asumido.

* **INTERPRETACION DEL EPISODIO:** Se formulan preguntas que develan concepciones pedagógicas; ideas o conceptos. Estas responden interpretando concepciones, a modo de hipótesis. En este momento el protagonista juega igual papel que los demás; ya no central. La elaboración de hipótesis se complejiza y profundiza en función de caracterizar el marco de referencia psico socio pedagógico e institucional con el que opera el protagonista.

* **INTERPRETACION DE LA SITUACION** en función de descubrir el tipo de rol docente e institucional asumido. Se sigue elaborando hipótesis de situación que vá más allá del episodio, para elaborar marcos interpretativos que pueden usarse en situaciones semejantes. El grupo formula preguntas que entre concepciones, marco institucional y social.

4 Cuarta etapa: elaboración de alternativas

* **FORMULACION DE CONCEPCIONES PSICO SOCIO PEDAGOGICAS E INSTITUCIONALES ALTERNATIVAS.** Se analizan críticamente las concepciones de las hipótesis del episodio en función de rescatar y rectificar y proponer alternativas. Puede ser difícil el análisis crítico, pues los maestros las perciben como naturales a la labor pedagógica; es necesario enjuiciar las concepciones develadas. Señalar discrepancias con concepciones por el tipo de sujeto que forman o por su ineficiencia.

* **FORMULACION DE ALTERNATIVAS DE ACCION:** los participantes se ubican en el lugar de los protagonistas del episodio, imaginando cómo hubieran actuado, mediante dramatización, lluvia de ideas, teatro stop. Se pueden señalar posibles modificaciones de caracter institucional en función del cambio educativo.

En los TED el trabajo grupal posee diferentes SENTIDOS: potenciar investigaciones docentes, de diferentes formas:

* Pluralidad de miradas: logra mayor objetividad; un docente que observa y reflexiona su práctica con un equipo, cuenta con una mirada externa para contrastar su discurso con la realidad.

* Pluralidad de fuentes de información, para comparar situaciones semejantes y las propias experiencias, ver qué se puede atribuír a la esencia institucional de la práctica docente y a lo coyuntural, lo de cultura escolar.

* La discusión grupal estimula reflexión y mayor precisión conceptual para la mejor comunicación.

* La realidad de uno estimula al resto a reconcoer su propia realidad (salón de los espejos, reflejos).

* Grupo: instancia de apoyo mutuo en relación de revisión crítica y mutua delas prácticas.

* Como cada participante tiene una concepción, ayuda a develar la del protagonista.

A medida que el grupo se conforma y desarrolla como tal, generando lazos de mayor comunicación y solidaridad, estará en mejores condiciones de ser eficiente para potenciar los procesos de investigación protagónica.

7. OBSERVACIONES Y APORTES SOBRE EL USO DE LA TECNICA
   1. Los procesos de reflexión sobre la práctica educativa y los sentidos de la experiencia promueven su cualificación.
   2. La investigación acción, además de propiciar la reflexión y sistematización del trabajo educativo, lo potencia.
   3. Las propuestas de la teoría crítica de la educación enriquecen y complementan el trabajo de Rodrigo Vera.

8. AUTOR DEL REGISTRO: Rosa María Cifuentes.

9. Fecha: Abril 24 de 1995.

ANEXO # 3
FICHAS DE REGISTRO
DE FORMAS DE TRABAJO
EN EQUIPO DE INVESTIGACION

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACION
MAESTRIA EN EDUCACION ENFASIS EN EDUCACION COMUNITARIA
PROYECTO DE INVESTIGACION SOBRE EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS DE EDUCACION POPULAR DE ADULTOS EN COLOMBIA
FICHA DE REGISTRO DE FORMAS DE TRABAJO EN EQUIPO DE INVESTIGACION
ESTUDIO DE CASO: LA EDUCACION DE JOVENES Y ADULTOS EN EL CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL ANTONIO VILLAVICENCIO JORNADA NOCTURNA.

TALLER DE SOCIALIZACION DE LA RECONSTRUCCION

1. **CONTEXTO DE LA SITUACION:** Con la perspectiva de avanzar en el proceso colectivo de Reconstrucción de la experiencia, y de socializar la síntesis del trabajo realizada por el equipo de la UPN, se planeó un taller de reconstrucción de la Experiencia.

2. **FORMA DE ENFRENTAR LA SITUACION:** Después de haber realizado la transcripción de los primeros 5 relatos, ubicándolos según categorías de actor; de haber elaborado una hipótesis sobre la periodización de la experiencia; haber esquematizado cuadro compativo considerando las etapas de la experiencia, según los 4 primeros relatos, se programó la realización de un **TALLER DE RECONSTRUCCION DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA.**

El taller se desarrolló de la siguiente forma:

1. Presentación del taller: Ubicación del Proyecto de Investigación en el marco del Proyecto Institucional en proceso de construcción en la Institución, y de un proyecto sobre "Transformación del Bachillerato Nocturno", en el cual ha venido trabajando el actual rector del Colegio como integrante de la Comisión Pedagógica Nocturna. Explicación sobre el Proyecto de Interuniversitario de Investigación y las características del taller. Se explicitó la relación entre el actual Proyecto Institucional en construcción, y los aportes que hace el Proyecto de Sistematización financiado por Colciencias.

2. Conformación de 5 grupos de trabajo, según los siguientes criterios: Que en cada grupo se ubiquen diferentes categorías de actor: un maestro "fundador", un maestro "nuevo", un integrante del Area Administrativa, un estudiante "nuevo", un estudiante "fundador" y un repesentante de la

Comunidad (Junta de Acción Comunal, Asociación de Padres de Familia). Que ningún participante del grupo conociera o fuera autor del relato que leería durante el trabajo.

3. Desarrollo de trabajo en grupo en el que se discutía, contestaba y dibujaba en relación con la siguiente pregunta: **Qué ha sido para ustedes esta experiencia educativa? Qué ha sido para ustedes el Colegio?**

4. Plenaria mediante exposiciones.

5. Observación del Video "**Nuestra Expeiencia Educativa**, el cual presenta elementos de:
La infraestructura del Colegio
Su dotación
Sus actores: Maestros y alumnos
Sus actividades: Escenas de trabajo en clase, algunos desarrollos de las estrategias pedagógicas que se han realizado en este año, y los maestros en sesiones de trabajo sobre el proceso de autoformación docente. Este video finaliza con los comentarios que hace un "Vecino del barrio" en relación sus apreciaciones sobre el Colegio.

6. Desarrollo de un segundo trabajo en grupo, con base en una guía, y a partir de la lectura de un relato con las hipótesis de sus etapas.

La guía de trabajo tenía el siguiente contenido:

1. Nombren un relator para cada grupo, quien se encargará de tomar notas de los aportes de la discusión.
2. Lean cuidadosamente el relato. Hagan comentarios grupales sobre lo leído:
   * Qué sintieron leyendo el relato?
   * Póngale un nombre a cada etapa y expliquen las razones para llamarla así.
   * Discutan las siguientes preguntas: Qué significado ha tenido la experiencia educativa para los integrantes de este grupo? Cuál es el fin educativo y social que compartimos? Qué balance hacen ustedes de la experiencia educativa?
   * El relator presentará en plenaria los resultados de la discusión y una pequeña síntesis escrita.

7. Plenaria : Presentación de los resultados de los trabajos grupales y exposición espontánea de comentarios, aportes y sugerencias para la implementación del Proyecto Institucional y sobre la Experiencia Educativa.

8. Finalización del taller

3. **RECOMENDACIONES:** Se considera óptimo para efectos de avanzar en la interpretación de la información, la grabación de la sesión en audio y en video.
Los dibujos que realizaron los grupos facilitan al grupo una forma creativa de expresión y de síntesis.
Las relatorías aportan a la recolección de información, a que el grupo discuta y plasme sus discusiones y permite evidenciar la forma como funcionó el grupo.
La concresión del relato en una primera síntesis analítica permite agilizar el desarrollo del taller.
Al promover que las personas que participaron en las entrevistas conocieran otros relatos, se propició la confrontación de visiones sobre la experiencia.

4. **REFLEXIONES:** En este taller se conformaron previamente los grupos, con el fin de que en cada grupo hubiera "diferentes categorías de actor"; otra opción hubiera sido que en cada grupo estuviera conformado por la misma "categoría de actor" (Maestros fundadores....)

5. **AUTORAS DEL REGISTRO:** Aracely Camelo, Rosa María Cifuentes.

6. Octubre 7 de 1994.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACION
MAESTRIA EN EDUCACION ENFASIS EN EDUCACION COMUNITARIA
PROYECTO DE INVESTIGACION SOBRE EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS DE EDUCACION POPULAR DE ADULTOS EN COLOMBIA
FICHA DE REGISTRO DE FORMAS DE TRABAJO EN EQUIPO DE INVESTIGACION
ESTUDIO DE CASO: LA EDUCACION DE JOVENES Y ADULTOS EN EL CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL ANTONIO VILLAVICENCIO JORNADA NOCTURNA.

TALLER DE INTERPRETACION

1. **CONTEXTO DE LA SITUACION:** El equipo de la UPN deseaba avanzar en el diseño de estrategias para comprensión y desarrollo del proceso de interpretación de la información. Se planeó un taller para la interpretación de la Experiencia de Engativá, en el cual participaron los integrantes del Equipo UPN y el Orientador del Colegio.

2. **FORMA DE ENFRENTAR LA SITUACION:**
   1. Conceptualización sobre qué es interpretación (propuesta UPN) para el proyecto de sistematización de experiencias significativas de educación popular (caracter participativo y cualitativo).
   2. Inventario de avances en la recolección y analisis de información para el estudio de caso: La educación de jóvenes y adultos en Engativá (Centro Educativo Distrital Antonio Villavicencio J.N.).
   3. Desarrollo del taller, a partir de la lectura del cuadro comparativo sobre las etapas de la experiencia. Revisión y aportes individuales, discusión y comentarios.
   4. Conclusiones sobre el proceso de interpretación y propuesta de recomendaciones para su desarrollo.

3. **RECOMENDACIONES:** El taller puede grabarse en audio y transcribirse; algunas de sus escenas pueden ser grabadas en video.

4. **REFLEXIONES:** La interpretación se va desarrollando en un proceso progresivo, en el que se dan diferentes niveles; según los diferentes actores que participen enla misma; en ella es importante el aporte que el investigador hace al proceso.

5. **AUTORAS:** Aracely Camelo, Rosa María Cifuentes.

6. **FECHA:** Octubre 14 de 1994.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACION
MAESTRIA EN EDUCACION ENFASIS EN EDUCACION COMUNITARIA
PROYECTO DE INVESTIGACION SOBRE EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS DE EDUCACION POPULAR DE ADULTOS EN COLOMBIA
FICHA DE REGISTRO DE FORMAS DE TRABAJO EN EQUIPO DE INVESTIGACION
ESTUDIO DE CASO: LA EDUCACION DE JOVENES Y ADULTOS EN EL CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL ANTONIO VILLAVICENCIO JORNADA NOCTURNA.

ACUERDOS SOBRE NUCLEOS TEMATICOS

1. **CONTEXTO DE LA SITUACION:** Las investigadoras requerían acordar criterios en relación con la propuesta de núcleos temáticos para el análisis de la experiencia, con el fin de abordar en forma coherente, los dos aspectos que se sistematizan: la experiencia educativa y el proceso de formación docente y construcción del proyecto institucional, como parte de la misma.

2. **FORMA DE ENFRENTAR LA SITUACION:**
   1. Revisión del proceso metodológico de la investigación.
   2. Revisión de los avances con respecto a los núcleos temáticos, según la periodización.
   3. Lectura de documentación y bibliografía relacionada con investigación cualitativa y el proceso de interpretación.
   4. Discusión y acuerdos sobre los núcleos temáticos y alternativas para validar la propuesta, a partir del material disponible (relatos, archivo pedagógico, registros, etc.).
   5. Desarrollo de lectura intensiva y extensiva de los relatos y de los registros.

3. **RECOMENDACIONES:** Es importante después de hacer una lectura rápida de los registros, hacer un pre-diseño de los núcleos temáticos que se encuentran, de modo que puedan validarse previamente, facilitando así los procesos de reconstrucción temática.

4. **REFLEXIONES:**

5. **AUTORAS DEL REGISTRO:** Aracely Camelo y Rosa María Cifuentes.

6. **FECHA DEL REGISTRO:** Octubre 21 de 1994.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACION
MAESTRIA EN EDUCACION ENFASIS EN EDUCACION COMUNITARIA
PROYECTO DE INVESTIGACION SOBRE EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS DE EDUCACION POPULAR DE ADULTOS EN COLOMBIA
FICHA DE REGISTRO DE FORMAS DE TRABAJO EN EQUIPO DE INVESTIGACION
ESTUDIO DE CASO: LA EDUCACION DE JOVENES Y ADULTOS EN EL CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL ANTONIO VILLAVICENCIO JORNADA NOCTURNA.

REFLEXION Y REELABORACION DE CRITERIOS PARA LA RECONSTRUCCION-INTERPRETACION DE LA EXPERIENCIA

1. CONTEXTO: En el desarrollo de la investigación se identificaron inicialmente 2 aspectos para sistematizar: 1. La experiencia educativa y 2. El proceso de autoformación docente. En la reflexión de las investigadoras acerca de los núcleos temáticos de reconstrucción e interpretación de la experiencia se hacía necesario establecer la relación y la distancia entre los dos aspectos identificados a la luz de los núcleos temáticos identificados, para completar la reconstrucción y avanzar en la interpretación.
2. COMO SE ENFRENTO LA SITUACION
   1. Revisión de los materiales de análisis disponibles en cada uno de los aspectos, confrontando las técnicas de investigación cualitativa que se utilizaron durante el proceso.
   2. Revisión de la reconstrucción de la experiencia en relación con la periodización.
   3. Preguntas para la reflexión
      - Qué eventos corresponden, según los relatos a la tercera etapa? Qué es lo que pasa cuando llega José María y qué caracteriza a la experiencia durante esta etapa?
      - Qué pasa cuando se establece el vínculo UPN-Centro Educativo?
      - El proceso de autoformación puede ser considerado como parte de la experiencia educativa?
      - Cuáles ejes temáticos identificados en la experiencia educativa, siguen siendo válidos en el proceso de autoformación?
      - Es válido entonces considerar en la periodización una cuarta etapa?
4. ACUERDOS: La cuarta etapa se llamará el proceso de autoformación docente y construcción del proyecto institucional (diferente del Proyecto Educativo Institucional PEI, ley 115 de 1994). Se enriquecerá el análisis y la interpretación de los núcleos temáticos
5. AUTORA DEL REGISTRO: Aracely Camelo. Fecha: Noviembre 1 de

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACION
MAESTRIA EN EDUCACION ENFASIS EN EDUCACION COMUNITARIA
PROYECTO DE INVESTIGACION SOBRE EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS DE EDUCACION POPULAR DE ADULTOS EN COLOMBIA
FICHA DE REGISTRO DE FORMAS DE TRABAJO EN EQUIPO DE INVESTIGACION
ESTUDIO DE CASO: LA EDUCACION DE JOVENES Y ADULTOS EN EL CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL ANTONIO VILLAVICENCIO JORNADA NOCTURNA.

REGISTRO, DIARIO DE CAMPO Y ARCHIVO PEDAGOGICO

1. CONTEXTO: En la perspectiva de avanzar en los procesos de recolección de información, y reflexión desde la acción, las investigadoras e interlocutoras del proceso de formación docente de los maestros del Centro Educativo, asumieron como forma permanente el registro, a partir de trabajo el diario de campo; se hicieron registros sobre cada una de las sesiones educativas con los maestros y diversas actividades de planeación o evaluación entre el equipo de las interlocutoras de la UPN.

2. FORMA DE ENFRENTAR LA SITUACION:
   1. Planeación sobre cada una de las sesiones de trabajo con los docentes.
   2. Registro de las sesiones (1993)
   3. Transcripción y organización del registro
   4. Actualización y organización del archivo pedagógico.
   5. Triangulación del registro: una persona elabora el registro y la otra lo complementa y/o discute.

3. RECOMENDACIONES: El registro de información de la práctica pedagógica enriquece la reflexión desde la acción y aporta valiosa información etnográfica sobre la experiencia educativa.

4. SUSTENTACION TEORICA

El registro de las experiencia es una forma de contar con material necesario para realizar un analisis teórico, formulación de un diagnóstico y fundamentar la intervención profesional en una realidad especifica. (Aranguren)

Tomar notas es una actividad intuitiva en la que influyen varios factores: las metateorías y conceptos importantes del sujeto que registra, su formación y los antecedentes del observador; los marcos teóricos explicitos y constructos explicitados el observador y por los participantes. (Goetz y Le Compte)

La importancia del diario de campo se fundamenta en asumir que la teoría depende de la práctica, la práctica es la base de la teoría y ésta a su vez sirve de práctica: es decir, se reconoce que **el conocimiento humano surge de la práctica social.** (Aranguren)

El diario de campo es un instrumento individual para la sistematización y evaluación de una práctica y de los momentos de un proceso. En él se registra día a día el conocimiento que se va extrayendo de la práctica, logrando las bases para elaborar unos conceptos, explicaciones y teoría **propia** a partir de la práctica y con el fin de enriquecer la práctica misma.

También el diario de campo es un instrumento individual de registro y evaluación sistemática y progresiva del proceso de formación profesional en la práctica. Puede ser utilizado como instrumento de evaluación académica.

Es un instrumento de anotaciones personales sobre las experiencias y observaciones como participante; incorpora la experiencia personal y del contexto observado; recoge los aportes los actores, plasma las vivencias de la participación personal. Implica la recuperación de selección de experiencias relevantes; se lleva a las reuniones periodicas programadas, en que surgen propuestas para mejorar el trabajo. (Mariño)

Es necesario contar con el diario de campo en el sitio de la práctica, facilitando su diligenciamiento. (Aranguren)

Se pueden distinguir tres momentos en la elaboración del diario de campo, y sugerir los pasos para su desarrollo:

* En un primer momento se ven las apariencias, los aspectos aislados y las relaciones externas de las cosas y de los hechos. En el diario se manifiesta la <u>**descripción detallada**</u> de los hechos, de las experiencias.

* En un segundo momento se establece una **reflexión crítica** sobre la praxis: sobre los hechos observados y descritos y se comienza a ordenar los datos respecto a los hechos y experiencias; se relacionan unos hechos con otros, se perciben sus conexiones internas, dejan de verse como aislados, se ubican en el conjunto de la realidad social o institucional, descubriendo su dinámica.

* El proceso del conocimiento no culmina, puesto que lo más importante es, no sólamente comprender e interpretar una realidad, sino **aplicar el conocimiento para transformar la realidad.** Es importante especificar los aprendizajes y los aportes que hace el registro a la formación y a la futura intervención profesional.

* Igualmente es válido hacer un registro de aquellos sentimientos que evoca la experiencia; aquellas impresiones, expectativas individuales que se generan desde la experiencia; ello hace referencia a la **connotación** de la práctica y permite retroalimentar el proceso individual de formación profesional.

A continuación se sugieren algunas estrategias de regisro para diligenciar el diario de campo:

1. REGISTRO GENERAL

Comprende el registro permanente de las diferentes actividades que se desarrollan; es aconsejable adoptar un registro DIARIO de las actividades y tareas que se desarrollan en cada jornada.

Al final de la semana se puede elaborar: uninventario de actividades, mediante un esquema que permita agrupar, ordenar y jerarquizar lo observado, así como la participación del estudiante en el proceso. Avanzar en el analisis del proceso incluído enel inventario de actividades.

2. REGISTRO ESPECIFICO

Se refiere al registro detallado y completo de algunas actividades que así lo requieren, tales como entrevistas, observación de algunas clases, actividades grupales, reuniones de profesores.

3. ANALISIS

Confrontación de la práctica frente a los conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos de las asignaturas (los cuales posteriormente servirán para elaborar los capítulos del trabajo correspondientes a cada espacio académico).

Avance en el conocimiento de la problemática abordada por la institución, desde su propuesta teórica, como desde su práctica cotidiana.

El analisis reproduce etapas de recolección de datos; hay un **primer esbozo** o sistema clasificatorio en el que se encuentran **regularidades y categorías y procesos de teorización.**

Se puede desarrollar un analisis de contenido de los comentarios (Woods)

5. BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ARANGUREN, Doris. (1986). INSTRUCTIVO DEL DIARIO DE CAMPO. Fundación Universitaria Monserrate, Facultad de Trabajo Social. Supervisión de Prácticas.

ARTICULO: ETONOGRAFIA Y DISEÑO CUALITATIVO EN INVESTIGACION EDUCATIVA (INDICE DE ANALISIS). J.P. GOETZ. M.D. LE COMPTE. EDITORIAL MORATO, MADRID, ESPAÑA. En: Revista aportes 37: "La Investigación Etnográfica aplicada a la educación". Santafé de Bogotá, 1991.

ARTICULO: LA ESCUELA POR DENTRO. INDICE DE CLASIFICACION. CATEGORIZACION. TIPOLOGIAS. Peter Woods. Temas de Educación. Paidós, M.E.C. En: Revista Aportes 37: "La Investigación Etnográfica aplicada a la educación". Santafé de Bogotá, 1991.

ARTICULO: ANOTACIONES SOBRE EL DIARIO DE CAMPO EN LA CRUZADA DE ALFABETIZACION DE NICARAGUA. GERMAN MARINO p. 65 En: Revista Aportes 37: "La Investigación Etnográfica aplicada a la educación". Santafé de Bogotá, 1991.

6. AUTORA DEL REGISTRO: Rosa María Cifuentes

7. Fecha: Octubre 25 de 1994.