



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

Acompañamiento in situ como estrategia de formación docente: en experiencias de inclusión y ruralidad



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.



S E R I E
INVESTIGACIÓN
IDEP

**Acompañamiento *in situ* como estrategia de
formación docente: en experiencias de
inclusión y ruralidad**

Acompañamiento *in situ* como estrategia de formación docente: en experiencias de inclusión y ruralidad

**ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autores(as)

Lilian Caicedo Obando, Carlos Valerio Echavarría Grajales, Javier Serrano, Ramiro López, Sandra Ospina, Luz Andrea Duque, Carolina Rodríguez Arévalo, Alba Milena Yate Gantiva, Ana Mercedes Díaz Blanco, Clara Pinilla Moscoso, Oneyda Rojas Yara, Claudia Balvuelta, Anyela Lozano, Sara Helena Márquez García, Carmenza Bernal Soriano, María del Carmen Ararat Córdoba, Leonor Rodríguez, Ana Cecilia Torres Baquero, Yolanda Silva, Carmen de Jesús Bandera, Aura María Higuera Escobar, Jairo Alonso Ramírez, Gloria Quintero, Ángela Pineda, Hermes Prieto, Gustavo Moreno, Fredy Salamanca, Amanda Sánchez, Esperanza Ortiz, Carolay Avella, Edelmira Rojas, Nelsy Barreto, Patricia Rojas, Yesid Álvarez, Henry Miranda, Liliana Silva, Esperanza Ortiz, Carolay Avella, Marco Elías Ramírez, Miller Alberto Riascos Cabrera, Adriana Esmeralda Castro, Ruth Marlene Rodríguez y Eric Martínez Quiñones.

Instituciones

Colegio Almirante Padilla, Colegio Isabel II, Colegio Brasilia Bosa, Colegio Arango Vélez, Colegio San José de Castilla, Colegio República Dominicana, Colegio Rural Quiba Alta, Colegio Ciudad Bolívar Argentina, Agrupación Educativa Distrital OHACA, Colegio Las Violetas – Gabriel García Márquez, y Colegio Rural José Celestino Mutis

© IDEP

Directora General	Nancy Martínez Álvarez
Subdirector Académico	Paulo Alberto Bolívar Molina
Asesora de Dirección y Coordinación del Proyecto	Alba Nelly Gutiérrez Calvo
Coordinadora de Comunicación y Editorial	Diana María Prada Romero

Equipo de investigación

Lilian Caicedo Obando
Carlos Valerio Echavarría Grajales
Danit María Torres Fuentes
Javier Serrano
Ramiro López

Libro ISBN impreso	978-958-8780-37-5
Primera edición	Año 2015
Ejemplares	500

Edición	Cooperativa Editorial Magisterio
Diseño y diagramación	Richard Romo Guacas
Impresión	Subdirección Imprenta Distrital - DDDI

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Avenida Calle 26 No. 69D - 91, oficinas 805 y 806. Torre Peatonal - Centro Empresarial Arrecife
Teléfono: (571) 2630603
www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co

Bogotá, D.C. - Colombia

Contenido

Presentación	15
---------------------------	-----------

CAPÍTULO 1

Acompañar para formalizar una experiencia pedagógica: acción situada de un externo, con maestros inquietos por el saber	17
Lilian Caicedo Obando	

CAPÍTULO 2

Estado de la cuestión: ¿normativas de educación inclusiva en el Distrito Capital?	31
Carlos Valerio Echavarría	

Inclusión: experiencias de maestros y maestras	49
---	-----------

Proyecto para la promoción e implementación de la educación inclusiva. Almirante Incluyente.	51
Nabor Infante	

Explorar para aprender	69
Sandra Ospina y Luz Andrea Duque	

Caminos, experiencia vivida y huellas	91
Carolina Rodríguez Arévalo y Alba Milena Yate Gantiva	

Proyecto Equidad	105
Ana Mercedes Díaz Blanco y Clara Pinella Moscoso	
Inclusión y diversidad por una sociedad igualitaria con equidad	125
Oneyda Rojas Yara, Claudia Balvuela y Anyela Lozano	
Programa de aceleración en básica secundaria, escolares sordos en condición de extraedad	143
Sara Helena Márquez García y Carmenza Bernal Soriano	
la oralidad afrocolombiana como estrategia intercultural en el Colegio Carlos Arango Vélez	165
María del Carmen Ararat Córdoba, Leonor Rodríguez y Yolanda Silva	
La conversación académica en la construcción de conocimiento de niños, niñas y jóvenes que experimentan barreras en el aprendizaje y la participación	185
Ana Cecilia Torres Baquero, Carmen de Jesús Bandera y Aura María Higuera Escobar	
CAPÍTULO 3	
El contexto de ruralidad	211
Javier Serrano y Ramiro López	
Ruralidad: experiencias de maestros y maestras	219
Aprendiendo formativa y productivamente en lo rural, para lo local y lo global	221
Ángela Pineda, Gloria Quintero, Hermes Prieto y Jairo Alonso Ramírez	
Ecología, turismo y aventura Gustavo Moreno, Fredy Salamanca y Amanda Sánchez	241
Proyecto de Investigación Escolar Granja escolar EcoQuiba Esperanza Ortiz, Carolay Avella, Henry Miranda y	261
Liliana Silva	
La semana cultural, una expresión de procesos pedagógicos en el territorio rural de Ciudad Bolívar	287
Edelmira Rojas, Nelsy Barreto, Patricia Rojas y Yesid Álvarez	

Presentación

Contribuir con el fortalecimiento institucional de los colegios y con la formación docente es uno de los objetivos fundamentales del Plan de Desarrollo de la “Bogotá Humana”, al cual se suma el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, definiendo proyectos estratégicos y misionales asociados con estas temáticas. En especial, el componente misional denominado Contribuir con el fortalecimiento institucional de los colegios y con la formación docente es uno de los objetivos fundamentales del Plan de Desarrollo de la “Bogotá Humana”, al cual se suma el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, definiendo proyectos estratégicos y misionales asociados con estas temáticas. En especial, el componente misional denominado Cualificación Docente propone como meta del cuatrienio 2012-2016: contribuir con la conceptualización de una estrategia que aporte en los procesos de formación en ejercicio de los maestros y maestras de Bogotá.

Con este propósito, en el año 2013 se diseñó y comenzó el proceso de formación denominado “Acompañamiento in situ como estrategia de cualificación docente”. La base fundamental de este proceso formativo es acompañar el desarrollo y sistematización de experiencias de investigación o innovación propuestas por maestros y maestras de la ciudad. La estrategia se desarrolló durante diez meses, con grupos de maestros y maestras de 15 colegios que atendieron dos convocatorias: Proyectos de educación inclusiva y Proyectos de educación rural. Once colegios presentaron sus postulaciones a la temática de educación inclusiva y fueron acompañados por la Organización de Estados Iberoamericanos, OEI; las cuatro restantes fueron acompañadas por el CINEP en el tema de educación rural.

Durante la primera fase de la estrategia fue posible realizar ajustes al diseño a partir de las contribuciones de los participantes, y de las particularidades de cada uno de los territorios en los cuales se adelantó el acompañamiento in situ; estas son precisamente las que se referencian en la presente publicación.

En este contexto, resulta de particular interés presentar las apreciaciones de maestros y maestras sobre el ejercicio de acompañamiento en cada uno de los proyectos referenciados en este texto, entre las que se destacan: la dificultad para consolidar documentos escritos que den cuenta de los proyectos; el interés por aprender otras formas de sistematizar los proyectos mediante materiales audiovisuales; y la exigencia de tiempos adicionales para realizar una sistematización coherente y útil de sus propuestas pedagógicas, que generalmente no son valorados ni reconocidos.

Por otra parte, y como derivación del proceso de formación, se ha tomado la decisión de ofrecer cursos-taller que aporten al fortalecimiento, tanto de las competencias escriturales, dirigidos a docentes y directivos docentes, como a las habilidades de producir videos y materiales audiovisuales. Además, se estableció la necesidad de ampliar la estrategia mediante el reconocimiento de experiencias reconocidas fuera de Bogotá. Esta última acción se configuró bajo la modalidad de pasantías y visitas a otras regiones del país, y bajo el enfoque colaborativo de trabajo de pares.

A partir de este ejercicio de formación intencionado, y propuesto desde temas de interés para los maestros y maestras y para el gobierno de la ciudad, se logró ampliar la visión y el potencial de la estrategia de acompañamiento in situ, que es valorada, no solo como reconocimiento del trabajo desarrollado por iniciativa propia, sino desde su papel como medio de formación en ejercicio que incide de manera efectiva en la transformación de las prácticas pedagógicas, al posibilitar el diálogo de saberes y el trabajo con colegas que interpelan, aportan y extienden los proyectos compartidos.

La estrategia de “Acompañamiento in situ” se constituye como un modelo replicable que contribuye a la formación en ejercicio de docentes y directivos docentes. La valoración de los colectivos participantes, sobre las acciones de formación y de acompañamiento desplegadas para sistematizar las propuestas; y el compartir saberes y la posibilidad de extender la capacidad de autoformación, promovida por la acción de acompañamiento situado y compartido con pares y con equipos pedagógicos respetuosos de los procesos de cada colectivo, configuran y completan la propuesta inicial del IDEP.

Capítulo 1

Acompañar para formalizar una experiencia pedagógica: acción situada de un externo, con maestros inquietos por el saber

Lilian Caicedo Obando

*...para que pueda ser he de ser otro,
salir de mí, buscarme entre los otros,
Los otros que no son si yo no existo,
Los otros que me dan plena existencia...
Fragmento poema "Piedra de Sol"
Octavio Paz*

Introducción

La preocupación por la educación es un asunto mundial, las posibilidades de afectar su "calidad", generar condiciones de equidad, incluso, sustraer a los pueblos de la pobreza, entre otros, son opciones que se esperan concretar con medidas como la intervención en educación. Ahora, muchos son los factores que inciden en la calidad de la educación formal, pero en medio de ellos, la formación del maestro se considera central. Al respecto, resulta interesante indicar que poco a poco se ha situado la necesidad de mejorar las condiciones no solo académicas, sino sociales de los docentes.

Las condiciones de servicio y la situación social del personal docente, que representan un elemento decisivo para conseguir la educación para todos, deben mejorarse urgentemente en todos los países, en consonancia con la Recomendación OIT/UNESCO relativa a la situación del personal docente (UNESCO Educación para todos Jomtiem, 2006).

Asunto por demás complejo, cuando la educación queda inscrita en modelos económicos que se valoran desde la eficiencia y eficacia, casi que independiente de las condiciones sociales, necesidades, y particularidades de los países.

Ahora bien, la formación de maestros en cada país está regulada por un sistema formal. En Colombia, hay tres maneras reconocidas para acceder a la carrera docente, por un lado, obtener un título de licenciatura; por otro, ser Normalista Superior, es decir graduarse del ciclo de profundización de una Escuela Normal Superior¹; finalmente, ser un profesional de un área cualquiera que realiza un curso de pedagogía para profesionales no licenciados².

Esta formación se hace bajo el sistema de educación formal, conduce a título y permite continuar en la carrera profesional docente, en las formas de posgrado.

Hay que decir que poco a poco se han concretado otras maneras de formación de los maestros en ejercicio. La mayoría son propuestas que se realizan en un marco de recontextualización de conocimientos, saberes y políticas externas a las instituciones educativas y adoptan, generalmente, la forma de “capacitación”, asunto que implica poca participación de la persona a capacitar, más allá de aprender el conocimiento, saber, técnica, requeridos para la actualización.

De otro lado, se promueven iniciativas que reconocen las elaboraciones de los maestros en su campo de acción, es decir, se le asume como productor de saberes que pueden convertirse en opciones de formación para sí y otros pares. Unas y otras propuestas de formación son puestas en escena con enfoques y perspectivas cargadas de intereses y necesidades, no necesariamente excluyentes entre sí.

En esta vía, en Colombia y más específicamente en Bogotá, se vienen desarrollando iniciativas de formación de docentes en ejercicio, que buscan fundamentalmente recuperar su saber³. La mayoría implica la intervención de personas externas que apoyen los procesos de formalización de experiencias desarrolladas, con lo cual se pretende la formación a través de la formulación consciente de una acción pedagógica.

Así, el acompañamiento in situ se considera una alternativa valiosa para la formación de los maestros y maestras en ejercicio. Adopta diferentes formas, pero, en general, demanda hacer conciencia a través de la interpretación de la labor

1 Estas dos modalidades se contemplan en la Ley 115 de 1994, ver capítulo 3. Carrera docente. Los Normalistas solo podrían ejercer labores docentes en los grados preescolares y de educación básica primaria.

2 Esta modalidad de acceso a la carrera docente se instaura en 2009. Ver el párrafo 1 del artículo 12 del Decreto 1278 de 2002 y el inciso segundo del artículo 3 del Decreto 2715 de 2009. En ellos, se dispone que los profesionales con título diferente al de licenciado en educación deben acreditar al término del período de prueba, que cursan o han terminado un postgrado en educación o que han realizado un programa de pedagogía bajo la responsabilidad de una institución de educación superior en los términos del Decreto 2035 de 2005.

pedagógica emprendida, aprender del encuentro con otros maestros, favorecer la toma de decisiones en contexto y la realización de un ejercicio pedagógico fundamentado.

Entonces, se habla de tres elementos que rondan las condiciones del acompañamiento in situ que buscan la formalización de experiencias de docentes en ejercicio: la entrada de un tercero, la experiencia y la formación.

Así las cosas, el sentido del acompañamiento in situ, el valor de la entrada de otro para la escuela y para el acompañante, la misma experiencia, la formalización de experiencias como ejercicio de formación, son objeto de este trabajo.

Acerca del acompañamiento *in situ*

Es una expresión latina que significa “en el lugar”, en este caso, el lugar natural del ejercicio pedagógico de los docentes es la institución educativa. Esta expresión se encuentra también bajo la forma de “formación situada”, es decir, delimitada a unas condiciones de la práctica, del hacer cotidiano. Esta modalidad de formación ha tenido importantes desarrollos, pues se convirtió en un ejercicio dialógico entre las personas que intervienen.

Para el maestro que asume una iniciativa pedagógica o se le propone una actividad pedagógica, representa una alternativa para revelar su destreza en un campo que le es propio, la manera como lo desarrolla en un territorio de múltiples tensiones, demandas y necesidades que traspasan la relación con el saber (propia del ejercicio docente). De igual manera, significa formalizar para sí su hacer, conceptualizarlo, generar condiciones para sostener su acción, asunto que desencadena en opciones como formar parte de redes de docentes, hacer intercambios pedagógicos, entre otros.

Para los acompañantes, que tradicionalmente son profesionales a los cuales se ha encomendado la tarea de generar condiciones para la formación, implica situar su discurso en los contextos institucionales, dialogar con ellos y generar opciones de formación para nuevos profesionales docentes.

Ahora bien, en el Instituto, se vienen instaurando condiciones para el trabajo de acompañamiento, algunas para el caso de formalización de experiencias, por ejemplo, bajo la forma de sistematización, entre otras:

3 Las búsquedas tienden mayoritariamente a identificar en las prácticas pedagógicas aquellas que por su efecto favorable en la formación de estudiantes pueden considerarse “exitosas” y buscan la formulación que lleve a la universalización, por ejemplo convirtiéndose en modelo. Esta lógica ha sido muy criticada, dado que las condiciones bajo las cuales se desarrolla una experiencia generalmente no es replicable, y además pasa por la definición de éxito que se quiere alcanzar, hoy en día mediada especialmente por la producción económica.

Los docentes son sujetos de saber

El campo educativo tiene un encargo importante en la sociedad que tiene que ver con la presentación a la humanidad, de las elaboraciones que hace a lo largo de su historia. Estas elaboraciones se realizan desde diferentes campos, y llegan a la escuela, como bien lo plantea Bernstein, de manera re-contextualizada, esto es, se descoloca de su lugar de producción, para ponerse en otros campos en unas condiciones que permitan ser comprendidos (con lo cual pierde su forma inicial).

De otro lado, se vienen reconociendo otras formas de saber que se producen en relación con la práctica docente, asunto que se ha nominado como “saber pedagógico”.

Este saber se formula a partir de la relación de saberes y conocimientos que se ponen a circular de manera oficial, los sujetos que participan en la acción educativa, y las condiciones en que se producen. Esto significa que es un proceso con mucho movimiento:

Cuando nos referimos al saber pedagógico estamos pensando en la pedagogía como territorio amplio que permite reconocer distintas regiones que se han formado tanto en las prácticas pedagógicas como en las prácticas discursivas en torno a la escuela, el maestro, los niños y jóvenes, la educación, los saberes que el maestro enseña, el conocimiento y las teorías o disciplinas que históricamente han servido de apoyo para la conformación de la pedagogía (Martínez, Unda & Mejía, 2002).

La práctica pedagógica cotidiana si bien supone un saber, no necesariamente lo produce. Muchos estudiosos del campo educativo reconocen el saber como un producto que implica reflexión, o puede decirse formalización desde la interpretación del hacer, como es la postura de este escrito.

Al respecto, Tezanos (2007) señala que el saber pedagógico “es el producto natural de la reflexión crítica colectiva del hacer docente expresado en la escritura”.

Se acompaña desde el deseo de saber y de participación de los docentes

Aquí el deseo cobra especial importancia, puesto que es un asunto personal y en tanto inquieta y produce un vacío, se convierte en el motor de la acción. Esto significa que cuando el maestro pierde algo en su continuidad de práctica (que puede resultar cómoda) y se interroga por ello, ha dado paso a su deseo, es un impulso que no espera a que otro le dé respuesta. La búsqueda de alternativas, siendo acompañado por otro, es algo a lo que consiente el maestro que se ha dejado cautivar por su deseo y ha emprendido acciones para la inquietud que le aloja.

Se trabaja con iniciativas en desarrollo

Los docentes, directivas o instituciones educativas, emprenden acciones en respuesta a situaciones que les inquieta. La labor desarrollada se puede convertir en experiencia, en tanto iniciativa que concede desarrollos, a partir de hipótesis que se formulan para afrontar la tarea que ha asumido. Vemos entonces que no es una experiencia que refiera al tiempo cronológico de permanencia en el ejercicio de la docencia, que como bien se sabe, puede quedar estático, repetirse a lo largo de la vida del docente. En este caso, experiencia implica el compromiso del profesional de la pedagogía con la recomposición de su saber.

Entonces, las iniciativas en desarrollo tienen que ver con acciones emprendidas a propósito de inquietudes que les alberga (docentes o colegio). Estas acciones tienen un “intuición fundamentada”, es decir, el saber del docente ha pasado por una historia de formación y si bien no siempre se explicita, se soporta en nociones y fundamentos que dan estructura a su acción; asunto que requerirá de trabajo e interpretación para adoptar forma.

Precisar la experiencia pedagógica forma al maestro

El acontecer cotidiano de la práctica lleva a su naturalización, no se pone en discusión. Cuando el maestro se inquieta, introduce una pausa y muy seguramente, procura respuestas en la vía de llenar el vacío que deja su pregunta. Este hacer o práctica, ya viene formulada por enfoques y perspectivas, intuiciones devenidas de algo que convoca al maestro a la distancia en su práctica, y de la que, sin embargo, hasta el momento, no ha hecho conciencia. Es decir, requiere de su formalización, a manera de sistematización por ejemplo, para que siendo consciente de la tarea emprendida, acontezca como ejercicio de formación. Asunto que por demás, le da elementos para un ejercicio posterior.

La formación acontece a manera de un resultado, como lo formula Gadamer (1977) “ser en cuanto devenido”, abierto a lo posible, en constante movimiento y dependiente mayoritariamente de sí mismo, que a su vez, se hace con el otro. Otro que puede ser la tradición histórica y cultural, que al no desconocerse ayuda en la formación.

Dependiente de sí, porque si bien hay otro que interviene en este ejercicio dialógico de interpretación, la labor se fundamenta en su propio hacer. La retrospectiva da forma a lo que por definición es una acción fundada, pero incierta, caótica y subjetiva. La formación implica de alguna manera la objetivación.

Estas cuatro cláusulas que se explicitan, por ahora, se han ido formulando al momento de iniciar procesos de acompañamiento, no solo a los profesionales a

quienes se encomienda este propósito directamente desde el componente de cualificación docente, sino a los diferentes aliados con quienes se hacen convenios para emprender acciones de acompañamiento in situ.

Así las cosas, el acompañamiento se hace a experiencias, en tanto iniciativas que los docentes quieren formalizar, con lo cual se espera como producto un saber, proceso al que podemos llamar de “formación”, lo que implica proyectar una acción más consiente y fundamentada.

La entrada de un tercero

Por lo general, la invitación para acompañar a los colegios o a los docentes se hace a profesionales externos a la institución educativa. Tradicionalmente es un asunto estratégico, las instituciones encargadas de los procesos de formación construyen equipos con profesionales, preferiblemente docentes, que bajo ciertas directrices se encargan de avanzar hacia la actividad encomendada.

Más allá de esto, en este documento se quiere valorar la entrada de un externo como irrupción productiva, que para la experiencia implica su formalización en condiciones de contexto. No sin antes situar algunas características de los acompañantes y sus funciones.

Características de los acompañantes que pueden favorecer el trabajo de acompañamiento

Percibimos que se han ido concretando unas condiciones básicas a cumplir por este tercero convocado como acompañante. Asuntos por demás exigentes que implican amplia experiencia (a manera de lo mencionado) y posibilidad de encuentro con otros, desde una postura que procure la interpretación de su trabajo en el otro. Veamos estos perfiles:

- Profesionales que conozcan la línea de intervención sobre la cual están trabajando los maestros (por ejemplo: infancia, ciencia y tecnología, ruralidad, inclusión,...). Esto es que realice su intervención en torno al tema del cual va a ocuparse en el acompañamiento, lo ha investigado y puede dar cuenta del campo del marco de complejidad que se inscribe;
- De otro lado, es necesario que conozca el campo pedagógico. Es decir, el campo que constituye las inquietudes de la educación, no solo desde una perspectiva académica sino en relación directa con las condiciones en que se desarrolla en los colegios, hecho que le permite dialogar con los maestros respetando su labor y tratando los temas que se traten desde las posibilidades contextuales, y

- Finalmente, si el ejercicio es de formalización de experiencias, se requiere que sea investigadora o investigador, ya que los procedimientos de la sistematización son su asunto: generar las condiciones para que los maestros que desean formalizar su experiencia procedan de acuerdo con las formalizaciones que requiere, de tal manera que incida en el aprendizaje de su propio hacer.

Algunas funciones no siempre planeadas que cumple el acompañante

Por lo general, la persona que hace el acompañamiento tiene una misión delimitada al producto. Sin embargo, su ingreso produce efectos más allá de los definidos como objetivo. Así las cosas, hemos encontrado que el ingreso de un tercero cumple con no menos de tres funciones: política, académica e investigativa:

- Función política: asumida desde una perspectiva ética, como la posibilidad de relacionarse desde las diferentes tensiones que se producen en torno al acto educativo en las instituciones, busca fundamentalmente el reconocimiento de las iniciativas en el marco institucional, ser albergadas como propuestas que procuran intervenir para mejorar las condiciones de educación.

En este caso, para las iniciativas emprendidas, intentar un lugar en la institución educativa genera visibilización. Habrá que estudiar el tipo visibilización que acontece, pero en principio, envuelve la idea de que la presencia de otro que se muestra con regularidad, introduce la pregunta por el trabajo que hace; acto que remite directamente a la experiencia que acompaña. En la compleja y cargada dinámica escolar, esto favorece un retorno o una mirada de colegas y directivas, sobre un acto que en principio puede pasar inadvertido. Unido a esta situación, se necesita crear espacios en la jornada escolar, situación muy complicada, pero que ha demostrado ser posible cuando hay voluntad de las directivas y docentes. Como los expresaron los maestros en algunos estudios, esta situación requeriría convertirse en política del Distrito, con directrices claras.

Ahora bien, aunque no se ha hecho el seguimiento a los efectos de esta intervención, además de la visibilización y creación de espacios, se perciben otras derivaciones en la práctica, por ejemplo, la vinculación de los participantes en redes, intercambios pedagógicos, socializaciones, asuntos que le ponen en relación con decisiones del campo educativo.

- Función académica: como ya se ha dicho, una característica que parece favorable en los acompañantes es su saber de la línea de trabajo que va a acompañar, esto significa que conoce la complejidad en que se inscribe el campo de trabajo que van a adoptar los docentes desde sus iniciativas. En principio, representa procurar con el docente las nociones, categorías o fundamentos que

sostienen la práctica. Este asunto requiere inscribir la acción en la palabra expresada para otro, lo que obliga a una primera formalización; luego, implicará el encuentro de la palabra con otro en el texto.

Ahora bien, para el acompañante, esta función que requiere tratar con lo que otro piensa de su acción, significa un esfuerzo de comprensión, es decir, “ese traslado hacia el interior de un psiquismo ajeno” (Ricoeur citando a Dilthey, 2000, p. 132).

Tener desde dónde interlocutar, para advertir como externo o procurar opciones, desde su propio trabajo en el campo, sería la primera parte de esta función.

De otro lado, esta función académica requiere de una ubicación del saber en el campo pedagógico.

- Función investigativa: resulta un tanto atrevido separar la investigación de la función académica. El asunto es puramente estratégico, dado que en particular es del acompañamiento in situ del que se está hablando: es de la formalización de experiencias en su forma de sistematización.

El ejercicio de formalización de una experiencia es un asunto que requiere de claridad por parte del acompañante. Significa el soporte del ejercicio pedagógico, hacer conciencia, de manera retrospectiva, del trabajo desarrollado y las perspectivas que le acompañan en el hacer.

Por demás, requiere de un distanciamiento de la tradicional metodología de la investigación, dado que la concreción de los aspectos que configuran las experiencias se ha construido en la incertidumbre. En este lugar, surgirán los no objetivos, a saber, aquellas cosas que no estaban previstas, pero que acontecen por efecto de las acciones emprendidas. Richards (1982) habla de que la conceptualización permite ubicar al maestro no solo en los soportes del campo de intervención que ha emprendido, sino en la misma pedagogía. Hay que decir que los maestros viven el ejercicio de sistematización, pero no necesariamente requieren registrar o fundamentar la sistematización como herramienta de formación.

Un tercero que hace ruido

Bien, delimitadas algunas situaciones básicas, es importante avanzar en el sentido que adquiere la presencia de un otro en la institución educativa.

El ingreso de un externo tiene posibilidades y límites. Cuando docentes o instituciones reciben al acompañante, confieren un reconocimiento, abren sus puertas a un acto incierto, pero bajo la credibilidad de la institución que les convoca, en este caso el IDEP. El reto es mantener la disposición y el reconocimiento que permitan alcanzar el objetivo propuesto de la mejor manera.

La entrada de un tercero hace ruido, alerta y genera opciones, como ya se ha dicho se espera que haga una irrupción productiva, que en general crea desequilibrio en variados sentidos, y el desequilibrio envuelve búsquedas.

El epígrafe de este escrito anuncia la postura, “es en el otro en el que nos reconocemos, es el otro el que me da existencia”. Esta frase, si bien claramente es relatada por el poeta, y ahora parafraseada, ha sido ampliamente desarrollada por otros campos. Por ahora, se muestra cómo la producción de lo humano se convierte en un motor de cara al reconocimiento del otro. Aquí, reconocimiento se identifica especialmente, y no sin dificultad, en los escritos de Hegel, quien declara “La autoconciencia es en y para sí en cuanto que y porque es en sí y para sí para otra autoconciencia; es decir, solo es en cuanto se la reconoce” (Hegel 1993, p. 113).

No entraremos en los pormenores de qué o quiénes pueden representar ese otro, dado que por ahora lo hemos definido, pero hay que decir que para los maestros su ingreso significa que quieren formalizar su experiencia: podría decirse en “objetivación” del hacer para ponerlo en contacto con ese otro.

Así las cosas, como externo a la dinámica cotidiana, hemos encontrado que la entrada de un tercero produce, en relación con la tarea encomendada, al menos tres cosas: un corte, una escansión y el reconocimiento.

Respecto al corte o escansión

Las prácticas adquieren unas dinámicas que se naturalizan, o responden a los efectos inmediatos que no tienen tiempo de interrogarse. El ingreso de otro hace ruptura con lo inmediato, la pregunta simple adquiere importancia y el soporte de lo expuesto constituye el saber situado. Muchas de las iniciativas continúan, dada su inserción en la dinámica escolar, sin embargo, convertirle en objeto de observación requiere de una escansión, un detenimiento que permita distancia, extrañamiento del propio hacer, de tal manera que pueda mirársele no desde la filiación que le subyace, sino desde aquello que como externo permite ver.

Sobre la formalización

Tanto maestros expuestos a su experiencia como acompañantes se muestran desde unos sesgos. Algunos coincidirán y otros se tensionarán para mostrar las posibilidades de interpretación bajo unas condiciones específicas de la práctica; unas y otras requieren ponerse sobre la mesa. Esto se asemeja a lo que Ricoeur conceptualiza como “acción referencial”, “al dirigirse a otro hablante, el sujeto del discurso dice algo sobre algo; aquello sobre lo que habla es el referente de su discurso [...] cuando el discurso toma el lugar del habla, algo importante pasa.

En el intercambio de habla, los hablantes están en presencia mutua, pero también están presentes la situación, el ambiente, el medio circunstancial del discurso en relación con este medio circunstancial” (Ricoeur, 2000, p. 130). De esta manera, las iniciativas adoptan forma en voz alta. Hablar para otro que desconoce la propuesta requiere de un esfuerzo para exponer a otro (que no tiene la experiencia en su cabeza), de tal manera que se genera un trabajo desarrollado desde cierta incertidumbre (sin tiempos diferenciados, sin objetivos clara y previamente establecidos, con acciones que ingresan sin un plan de trabajo, entre muchos otros). Es decir, obliga a su formalización, cuestión que posteriormente se enfrentará a la escritura. Otro asunto importante, que por ahora no trataremos.

Reconocimiento

Ya se ha venido hablando del reconocimiento como conciencia que retorna para afirmar o para desequilibrar (el hacer es para sí y para otro). Podría agregarse que el desconocimiento, negación, o cualquier otro adjetivo que dé cuenta del anónimo del ser humano en su tránsito por la vida, tiene implicaciones importantes. Se considera un acto de no valoración de esfuerzos que representan el compromiso con la decisión adoptada de ser docentes, en este caso. En una actividad social como la educación, este asunto adquiere especial importancia, corresponde a una esfera del ser profesional que le involucra directamente como maestro y no como funcionario.

Ahora, se quiere anotar otra cara del reconocimiento, que de momento quedará sencillamente enunciada. Para el acompañante (adopte el nombre que adopte), inevitablemente implica entrarse donde se inscriben los esfuerzos de los docentes o directivas que asumen la experiencia, la misma dinámica institucional, las condiciones del entorno, los desplazamientos, el espacio escolar, entre otros. Muchos de estos profesionales, maestros o no, son al tiempo docentes universitarios, a cargo de la formación de futuros docentes. La distancia que se denuncia regularmente entre la formación universitaria y el acontecer escolar puede disminuirse al inscribir el acompañamiento en esta doble intervención, “maestros que no viven la cotidianidad de la escuela aprendiendo de la escuela y maestros en la práctica cotidiana que formalizan y logran sostener su saber pedagógico”.

Finalmente, el acompañamiento es como irrupción de un tercero, la posibilidad de generar espacios, de formalizar iniciativas pedagógicas (experiencias) y de dar vía al reconocimiento propio (de docentes) y de externos a la labor pedagógica emprendida.

Bibliografía

- Gadamer, H. (1977). *Verdad y Método*. Tomo I. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Hegel, G. (1997). *Fenomenología del Espíritu*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Miller, J. (2010). *Extimidad. Los cursos psicoanalíticos de Jacques-Alain Miller. Paidós*, Buenos Aires.
- UNESCO. (2000). *Foro Mundial sobre educación: Marco de acción de Dakar. Educación para todos, cumplir nuestros objetivos comunes*. UNESCO, Dakar.
- Ricoeur, P. (2000). *Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, A. (2002). *El movimiento Pedagógico: Un encuentro de los maestros con la pedagogía*. En: Suárez, H. (Comp), *Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982-2002*. (15-60). Bogotá: Cooperativa editorial del magisterio-Corporación Tercer Milenio.
- Tezanos, A. (2007). *Oficio de Enseñar-Saber Pedagógico. La relación Fundante*. En: Revista *Educación y Ciudad* N° 12. Bogotá: IDEP.
- Wallerstein. (2004). *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedissa.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, in objeto de saber*. Bogotá: Siglo del Hombre, Ánthropos, Universidad de Antioquia.

Capítulo 2

Estado de la cuestión: ¿normativas de educación inclusiva en el Distrito Capital?

Carlos Valerio Echavarría Grajales

Introducción

En este documento, el lector hallará una descripción en línea del tiempo de las principales normativas que en el Distrito Capital se han elaborado para responder a los desafíos de una educación inclusiva. Como fuente de consulta, se tomó el sistema de información “Régimen Legal de Bogotá D.C. Compilación de Normativa, Doctrina y Jurisprudencia”¹. Para ello, se presentan normativas relacionadas con discapacidad, grupos afrodescendientes, comunidades indígenas y diversidad de género. El hilo conductor de la descripción está en identificar parámetros, criterios y fundamentos de una educación inclusiva.

Normativas sobre discapacidad

En relación con este tema, una de las primeras normativas es el Acuerdo Distrital 16 de 1994, mediante el cual se dictan normas para orientar el quehacer interinstitucional en la atención a las personas discapacitadas en el Distrito Capital. Acá sólo se enfatiza en la conformación del Consejo Distrital para el discapacitado. Este sirve como ente coordinador y asesor de los programas de atención a las personas discapacitadas en el Distrito Capital. Pero no se hace mención alguna de cuál sería la naturaleza de la atención, ni cuáles serían las condiciones institucionales para garantizarla.

1 Consultar en: http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/consulta_tematica.jsp

Esta normativa está derogada por el Acuerdo Distrital 022 de 1998, que también está derogado por el Artículo 18 del Acuerdo Distrital 137 de 2004. En este último acuerdo, se establece el Sistema Distrital de Atención Integral de Personas en condición de discapacidad, en el Distrito Capital. La atención integral:

Se comprende como el conjunto de instancias de desarrollo institucional y comunitario, que a través de los mecanismos de planificación, ejecución, seguimiento y control social, articulados entre sí, faciliten la prevención, los cuidados en salud y psicológicos, la habilitación, la rehabilitación, la educación, la orientación, la integración laboral y la garantía de los derechos fundamentales, económicos, culturales y sociales de las personas con limitación y/o discapacidad, según los principios que regulan las actuaciones administrativas, a fin de que se cumplan los fines del Estado previstos en la Constitución Política, las leyes y demás disposiciones reglamentarias vigentes (Artículo primero).

Según lo revisado, entre 1994 y 2004 no se observan mayores avances en las políticas, se mantiene soslayado el tema de educación inclusiva, aunque se menciona la importancia de proponer instancias que la faciliten. Esto quizá se deba a que el mayor énfasis está en brindar orientaciones de lo que significa una atención integral y no en lo que significa una educación inclusiva en el marco de una atención integral.

Al parecer, solo hasta 2007, tres años después de haber adoptado el Sistema Distrital de Atención Integral es que se adopta una política de discapacidad, mediante el Decreto 470 de 2007 Alcalde Mayor. En esta normativa, específicamente se reconoce la educación como un derecho y se responsabiliza al Estado, la familia y la sociedad como sus principales garantes. Tres elementos importantes de esta obligación se expresan en la cobertura universal del servicio, la plena inclusión e integración social y la calidad de la vida escolar. La materialización de este derecho trae como desafíos la consolidación de un sistema educativo que garantice el acceso, la retención y la calidad de la oferta. Esta última, plantea el Decreto, “referida a las condiciones de vida institucionales que ofrezcan a las personas con discapacidad, en las que se tenga en cuenta las prácticas pedagógicas que deberán ser pertinentes a las necesidades educativas especiales NEE y respetando todas las formas de no-discriminación”. Adicionalmente, según lo plantea textualmente el Decreto en el Artículo 11, alcanzar este propósito implica:

- a) Promocionar y garantizar la educación para toda la vida. Esto requiere que se reorganice el sistema educativo de forma más integral y articulado con el mundo del trabajo y con las adaptaciones necesarias para la población con discapacidad.

- b) Proteger, garantizar y promocionar el disfrute efectivo del derecho a la educación de la población con discapacidad. Para ello, es necesario mejorar la calidad y cobertura de la educación, la gratuidad y subsidios, así como la garantía de accesibilidad y enseñanza comprensible-adaptada según las Necesidades Educativas Especiales NEE.
- c) Formular planes, programas y proyectos para el reconocimiento de los maestros/as como sujetos esenciales de la educación y de los procesos pedagógicos y motivarlos para que integren escolares con discapacidad en sus aulas. Como parte de esos incentivo está el garantizarles personal especializado en todos los niveles de educación y formación especializada, técnica y profesional, para maestras/os, guías intérpretes, intérpretes y modelos lingüísticos.
- d) Implementar una Cátedra de discapacidad para las y los profesionales de las diversas áreas de formación profesional y técnica.
- e) Garantizar atención integral a las personas que por la severidad de su discapacidad, no puedan acceder a la educación regular, mediante estrategias graduales que contengan: programas especiales domiciliarios, montaje de centros especializados de atención a esta población en lo ínter local o local. Es importante, adicionalmente, que las personas cuidadoras sean capacitadas y organizadas para tal efecto.
- f) Formular y ejecutar procesos pedagógicos que incluyan a la población con discapacidad, adecuando o fortaleciendo las estructuras que para tal fin se han implementado, como las aulas de apoyo especializadas y las unidades de apoyo integral.
- g) Propiciar adaptaciones curriculares, proyectos educativos personalizados y modificaciones en los sistemas de evaluación en la educación formal y para el trabajo, como medios de inclusión educativa y social.
- h) Promover y desarrollar un programa de formación de intérpretes y guías intérpretes en el nivel técnico o profesional que garanticen el acceso, permanencia y promoción de las personas con deficiencia auditiva o de sordo ceguera en el sistema educativo y en general en los procesos de inclusión social de esta población.
- i) Promover campañas de sensibilización en la comunidad educativa para: transformar los imaginarios existentes y lograr la igualdad material y la no discriminación en los procesos de integración educativa de la población con discapacidad.

- j) Fortalecer procesos de formación complementaria a las y los profesionales que se desempeñan en educación en materia de discapacidad, con el fin de facilitar un trato ético, responsable y respetuoso, con un mayor conocimiento en el tema.

Este Decreto 470 brinda orientaciones puntuales, relacionadas con las condiciones institucionales que son necesarias para garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad. Asuntos tales como la formación de maestros/as, profesionales especializados de apoyo, cualificación de prácticas pedagógicas pertinentes y ajustadas a los requerimientos de las personas con discapacidad, recomodación al currículo y a los modos de evaluación, creación de espacios especializados, acceso a las tecnologías, articulaciones entre la formación académica y la formación para el trabajo son muestras importantes de compromiso con la garantía de un derecho. Ahora, siete años después de elaborada la normativa, cabría preguntarse ¿en qué medida la adopción de esta política ha contribuido a mejorar las capacidades de las personas con discapacidad? ¿Cuáles son los modelos pedagógicos de educación inclusiva que se han diseñado como parte de la atención de personas con discapacidad? ¿Qué reformulaciones han tenido las políticas de inclusión en el Distrito Capital, a partir de las evaluaciones de su implementación?

A estas preguntas, una respuesta aproximada se encuentra en el Concepto 130011 de 2010, Secretaría Distrital de Educación. El énfasis que hace la SED está en mostrar con cifras, programas y experiencias, cómo ha garantizado el servicio público educativo de las personas con discapacidad y con talentos excepcionales.

En este documento, se habla de escuelas inclusivas y de inclusión escolar, cuya intención es que un buen grupo de personas con discapacidad o excepcionalidad se acerquen a la educación formal. Igualmente se dice que las personas con discapacidad o excepcionalidad que han accedido a la educación formal tienen la posibilidad de permanecer y promocionarse dentro del mismo sistema, puesto que este está fundamentado en la equidad, el respeto a la individualidad y el ritmo de aprendizaje. Se mencionan los colegios que tienen prácticas inclusivas y las modalidades de atención.

Así mismo, en el concepto 130011 se argumenta que los procesos de integración promovidos por la SED están fundamentados en criterios de calidad, de manera tal que “niñas, niños y jóvenes aprendan más y mejor mediante la transformación pedagógica de la escuela y la renovación de los planes de estudio, las prácticas, los métodos de enseñanza, y el uso adecuado del espacio y el tiempo escolar”, también se hace con el propósito de “construir relaciones equitativas de género, étnicas e intergeneracionales que disminuyan todas las formas de discriminación contra las personas con necesidades educativas especiales”.

También se plantea que la política de inclusión educativa para personas con discapacidad no sólo está consagrada en el Decreto 366 de 2009 –cómo debe organizarse la oferta según el tipo de discapacidad y el tipo de apoyo especialización requerido–, sino también en la Ley 115 de 1994, y “expresamente contemplada en la Ley 361 de 1997 en la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones, en los artículos 10, 11, 12 y 13, se consagra la garantía del acceso a la educación (art. 10), la prohibición a ser discriminado por razones de la limitación (art. 11)”.

Igualmente, se presentan las cifras de inversión dispuestas para la población con discapacidad.

Posterior a esta normativa, se emiten seis normativas relacionadas con la inclusión social, ninguna referida específicamente a la educación inclusiva. Por ejemplo, en el Acuerdo 447 de 2010 Concejo de Bogotá D.C. se hace hincapié en la implementación de programas para el trabajo y el desarrollo de competencias laborales, puesto que uno de sus propósitos es la generación de ingresos para las personas con discapacidad y sus cuidadores.

Esto muestra más una orientación hacia la inclusión social que a la educación inclusiva. De manera similar, se ilustra en el Acuerdo 463 de 2011 Concejo de Bogotá D.C., desde el cual se establecen medidas de acciones afirmativas para facilitar la accesibilidad a personas en condición de discapacidad y movilidad reducida en espacios y edificios públicos del Distrito Capital.

El Acuerdo 484 de 2011 Concejo de Bogotá D.C. propone un subsidio de transporte a favor de personas con discapacidad permanente en el Sistema Integrado de Transporte Público. Gracias a la Directiva 19 de 2011 Alcalde Mayor, Mediante el Decreto 470 de 2007, Bogotá adoptó la Política Pública de Discapacidad, por la cual se comprometió con el logro efectivo de la inclusión social y la garantía de la calidad de vida con dignidad, de las personas con discapacidad habitantes del Distrito Capital.

La Circular 1 de 2012 Veeduría Distrital reitera que las normas donde se consagra la obligación a cargo de las entidades públicas de garantizar la implementación de acciones afirmativas que favorezcan a la población en situación de discapacidad, específicamente, en relación con la inclusión en los pliegos de condiciones, como parte de los criterios de desempate, que el oferente acredite en los términos del literal a) del artículo 24 de la Ley 361 de 1997, que cuenta, por lo menos, con un 10 % de trabajadores discapacitados en su nómina, y la Circular 143 de 2013 Secretaría General Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., solicita a las entidades y/u organismos distritales tomar las medidas pertinentes para garantizar el derecho de acceso a las personas con limitaciones visuales.

Asimismo, solicita especialmente a las Secretarías Distritales de Gobierno y de Movilidad, y a Transmilenio S.A, adoptar las medidas pertinentes para realizar el seguimiento en la materia, así como a la Secretaría Distrital de Integración Social, en calidad de Secretaría Técnica del Comité Distrital de Discapacidad, coordinar con el Instituto Nacional para Ciegos el apoyo técnico y asesoría respectiva.

Normativas afrodescendientes

En relación con este grupo poblacional, la primera normativa distrital es el Acuerdo 175 de 2005 Concejo de Bogotá D.C. Esta sirve establecer los lineamientos de la Política Pública para la población afrodescendiente residente en Bogotá. Entendido como el conjunto de acciones dirigidas a promover de manera efectiva y eficaz el desarrollo integral de esta población, con el fin de proteger la diversidad étnica y cultural de la ciudad y reconocer los aportes de los afrodescendientes en la consolidación de un proyecto de ciudad más democrática (Artículo 1).

Tres años después, se produce el Decreto 151 de 2008 Alcalde Mayor, mediante el cual se adoptan los lineamientos de Política Pública Distrital y el Plan Integral de Acciones Afirmativas, para el reconocimiento de la diversidad cultural y la Garantía de los derechos de los afrodescendientes residentes en Bogotá D. C, para el periodo 2008-2016.

No obstante, esta normativa fue modificada por el Decreto 403 de 2008 Alcalde Mayor, en relación con la orientación y coordinación del Plan de Acciones Afirmativas para los Afrodescendientes residentes en Bogotá, D.C. en el Artículo 1, Parágrafo conceptos de acciones afirmativas:

Se entiende por acciones afirmativas el conjunto de directrices, programas, proyectos y medidas administrativas dirigidas a garantizar a los afrodescendientes residentes en el Distrito Capital las condiciones apropiadas de atención y acceso a la estructura administrativa, los servicios y los programas a ellos dirigidos, que no se fundamentan exclusivamente en su condición de población vulnerable, sino que responden a acciones basadas en criterios de razonabilidad histórica, dirigidos a garantizar el acceso a mejores oportunidades de desarrollo económico, social y cultural, así como a promover su inclusión, mediante la definición de componentes de atención específica en su beneficio, que integren recursos, procedimientos, indicadores, cupos y porcentajes mínimos de participación, para el mejoramiento de su calidad de vida, con fundamento en criterios concertados de aplicación gradual y complementaria de las modalidades de acciones afirmativas, como son: El Sistema de Trato Preferencial y el Sistema de Cuotas.

Y dos años después, aparece el Decreto Distrital 192 de 2010, mediante el cual se reglamenta el Acuerdo 175 de 2005 de adopción de una política pública para la población afrodescendiente residente en Bogotá. Con respecto al tema educativo, en el Artículo 2, marco de acción para el sector educativo, se propone:

Garantizar el derecho a la educación con calidad y asegurar las condiciones necesarias para el acceso y permanencia a la educación pública totalmente gratuita a todos/as los/as niños/as y jóvenes afrocolombianos/as, negros/as y palenqueros/as registrados/as en el sistema educativo oficial. Además, este Sector deberá:

- a) Garantizar el acceso a la educación pública y la permanencia, a la población adulta afrocolombiana, negra y palenquera que así lo requiera.
- b) Realizar la atención de los colegios oficiales administrados por entidades educativas privadas focalizando el servicio para niños, niñas y jóvenes afrocolombianos/as, negros/as y palenqueros/as que residan en las localidades de emergencia o deficitarias.
- c) Prestar el servicio de transporte durante el año escolar a los/as estudiantes
- d) Formar a los/as docentes afrocolombianos/as, negros/as y palenqueros/as y conformar la red de jóvenes de la población afrocolombiana, negra y palenquera por la educación.
- e) Crear la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en las instituciones educativas del Distrito Capital.

Luego, se proponen dos normativas adicionales orientadas a garantizar derechos de inclusión social. El Concepto 11032 de 2011 Secretaría General Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., a través del cual se emite un concepto sobre la viabilidad de expedir un Decreto Distrital por medio del cual se adopten los lineamientos de Política Pública Distrital, para el reconocimiento de la diversidad cultural y la garantía, la protección y el restablecimiento de los derechos de la población raizal en Bogotá. Y el Decreto 554 de 2011 Alcalde Mayor, mediante el cual se adopta la Política Pública Distrital mencionada.

En el Artículo 5, eje de educación raizal, se propone la promoción de proyectos pedagógicos donde se tengan en cuenta las necesidades particulares de esta población. La intencionalidad de estos proyectos es reconocer la diversidad, favorecer el acceso a todos los niveles de educación y propiciar el respeto mutuo entre las personas de las diversas culturas. Adicionalmente, deberán incluir el componente étnico raizal en los programas de formación docente.

Normativas grupos indígenas

Frente a estas comunidades, la primera normativa es el Acuerdo 359 de 2009 Concejo de Bogotá D.C., por el cual se establecen los lineamientos de política pública para los indígenas en Bogotá, D.C. y se dictan otras disposiciones. Específicamente, el Artículo 7 ejes estratégicos, numeral 7.2 derechos sociales y sub-numerales 7.2.1 y 7.2.2, se menciona tangencial el apoyo a la etnoeducación y el acceso y permanencia a la educación formal en todos sus niveles. Particularmente, “se apoya la educación a través de la familia, las organizaciones y autoridades tradicionales indígenas para que activen los mecanismos de educación propia”.

Tres años después, aparece el Decreto 543 de 2011 Alcalde Mayor, a través del cual se adopta la política pública para los pueblos indígenas en Bogotá, D.C. En el Artículo 7, numeral d, Camino de educación propia e intercultural, se propone como líneas de acción:

- a) Diseño e implementación progresiva del sistema de educación indígena propio – SEIP que permitan la permanencia y pervivencia de la identidad cultural de los pueblos indígenas.
- b) Construcción e implementación de un modelo de educación intercultural para los pueblos indígenas, que incluya niveles de educación propia, diseños curriculares, capacitación a docentes, diseño de material didáctico, investigación, seguimiento y evaluación.
- c) Desarrollo e implementación de procesos de investigación pedagógica concertados y consultados con las comunidades para permitir que las personas pertenecientes a los pueblos indígenas puedan adquirir, transmitir y compartir conocimientos propios y de la otra cultura para un buen vivir.
- d) Promoción de estrategias pedagógicas y comunicativas para la divulgación de los derechos diferenciales de los pueblos indígenas dirigido a servidoras y servidores públicos, autoridades de policía, fuerzas militares y ciudadanía en general.
- e) Adopción e implementación de medidas con enfoque diferencial con el fin de garantizar el acceso y permanencia de los indígenas en la educación inicial, básica, media, técnica, tecnológica y superior.
- f) Generación de procesos de construcción de interculturalidad con y entre los pueblos indígenas y la ciudadanía en general mediante el diseño y puesta en marcha de proyectos y estrategias educativas y de comunicación que propicien la convivencia ciudadana.

Las demás normativas producidas entre 2011-2014 están claramente identificadas con alcanzar la inclusión social de las comunidades indígenas, siempre basadas en un enfoque diferencial y de derechos y en principios de integridad étnica y cultural, interculturalidad y multiculturalidad, representación colectiva, autonomía, participación, consulta y concertación y equidad étnica (Decreto 543 de 2011).

El Decreto 347 de 2012 Alcalde Mayor ordena la atención de unos asentamientos humanos en el Bogotá, D.C. El Decreto 166 de 2014 Alcalde Mayor modifica el Decreto 539 de 2012 y adopta medidas para incorporar el enfoque diferencial en la política de vivienda distrital, en relación con comunidades indígenas víctimas del conflicto armado.

Normativas mujeres y equidad de género

En referencia con este tema, se registran dos normativas: una enfocada para crear condiciones de equidad, disminución de la violencia y promoción, garantía y restitución de derechos, y otra a la adopción de políticas públicas de mujeres y de género, pero con una mención especial a una educación para la transformación cultural.

La primera normativa reportada es el Decreto 166 de 2010 Alcalde Mayor, con el cual se adopta la política pública de mujeres y equidad de género en el Distrito Capital y se dictan otras disposiciones. En el Artículo 1, la adopción de la política pública de género de mujeres y equidad de género está fundamentada en el reconocimiento, garantía y restitución de los derechos de las mujeres de la zona rural y urbana de la ciudad. En el Artículo 2, esta adopción de política es considera marco de acción social, político e institucional que, desde el reconocimiento, garantía y restitución de los derechos de las mujeres que habitan el territorio, contribuye a modificar las condiciones evitables de desigualdad, discriminación y subordinación que, en razón al género, persisten aún en los ámbitos social, económico, cultural y político de la sociedad.

En 2011, se diseña la Directiva 1 de 2011 Secretaría Distrital de Educación, con el propósito de implementar las políticas públicas por la garantía plena de derechos para las personas LGBT y para las mujeres y la equidad de género en el sector de Educación del Distrito Capital.

Se parte de reconocer y respaldar las distintas normativas diseñadas para garantizar el pleno derechos de las personas LGBT (Decreto 608 de 2007 y Acuerdo 371 del 2009) y a la política pública para las Mujeres y la Equidad de Género (Acuerdo 091 de 2003 y Decreto 166 de 2010). Todas estas normativas, plantea la Directiva 1, tienen por propósito la promoción de una educación para el cambio

cultural, con miras a la equidad de género y el reconocimiento de los derechos de niños, niñas, adolescentes y jóvenes lesbianas, gays, bisexuales, transgeneristas e intersexuales en las comunidades educativas.

Esta Directiva 1 también hace mención a normativas relacionadas con los derechos sexuales y los derechos reproductivos incluidos en la Constitución Política colombiana, así como en pactos, conferencias, convenios y convenciones. Estos derechos, afirma la Directiva 1, están desarrollados en las Leyes 115 de 1995, 1098 de 2006, la Resolución 3353 de 1993 y el Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía del Ministerio de Educación de 2008 del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Además de contar, afirma la Directiva 1, con el respaldo de la jurisprudencia en las Sentencias C-098 de 1996, C-481 de 1998, C-507 de 1999, C-371 de 2000, T-268 de 2000, T-602 de 2003, C-044 de 2004, T-025 de 2004 y los Autos 094 y 237 de 2008.

Para ello, esta Directiva 1 plantea que en cumplimiento de la normativa y jurisprudencia se hace necesario implementar un plan de transversalización de las políticas públicas relacionadas y que consistiría en:

- a) Implementación del Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía del MEN en los colegios, públicos y privados, el cual será monitoreado y evaluado por las Direcciones Locales de Educación, con la asesoría de la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones, atendiendo los indicadores de proceso de transformación institucional que plantea el MEN.
- b) Integración de los enfoques diferenciales de género, de orientaciones sexuales e identidades de género, así como acciones afirmativas, en los Planes Educativos de 2011 de los colegios de la ciudad.
- c) Adecuación de los manuales de convivencia de los colegios de Bogotá, teniendo en cuenta los enfoques diferenciales de género, orientaciones sexuales e identidades de género. Esta adecuación incluye la mención explícita de no discriminación en razón del sexo, la identidad de género o la orientación sexual.

A manera de conclusión

En suma, puede plantearse que en Colombia, desde 1991 hasta hoy, se ha producido una variada gama de normativas tendientes, por lo menos en sus enunciaciones discursivas, a mejorar las condiciones de quienes tradicionalmente han estado excluidos de las posibilidades que las instituciones sociales dicen promover para garantizar de derechos fundamentales. Como pudo apreciarse, en dichos marcos normativos se perciben avances importantes, específicamente en cómo el tema de

la educación inclusiva de personas con discapacidad, diversidad de género y de grupo afrodescendientes gana posicionamiento público e interés por una buena parte de la sociedad civil y de las instituciones educativas. Aunque esto no lo es todo, sí representa un paso adelante en lo que podría llegar a constituirse en un sistema educativo plural, inclusivo, de calidad y profundamente decidido, por adecuarse a las condiciones de quienes son sus principales beneficiarios.

No obstante, al parecer, no hay una normativa que explicita taxativamente cuál es la naturaleza de una educación inclusiva, los fundamentos que la rigen y las condiciones estructurales, económicas y pedagógicas requeridas para hacerla viable. Lo que puede apreciarse en la normativas son puntos muy específicos de atención a cada uno de los grupos poblacionales: los grupos afrodescendientes abogan por una etnoeducación de respeto y preservación de su cultura y tradiciones; muy similar a ello están las comunidades indígenas quienes además proponen el componente educativo de lo propio, y los grupos de personas con discapacidad son quienes más orientaciones proponen en cuanto a cambios en los currículos, las prácticas pedagógicas, la cualificación docente, la creación de programas y alternativas innovadoras de reconcomiendo de los aprendizajes diferenciados.

Se observa sectorización y bastante focalización en la formulación de la política, quizá esto se deba al interés de pretender responder a exigencias muy específicas que los grupos de ciudadanos/as hacen al Estado y sus instituciones o, porque, probablemente, el surgimiento de cada política se deba más bien a la dinámica de posicionamiento público de ciertos temas por parte de ciertos movimientos sociales que a la misma lógica de planificación del Estado y sus instituciones como parte de la respuesta al mandato constitucional de ser garantista de los derechos fundamentales a toda la ciudadanía por igual.

En general, todas las normativas pretenden mejorar las condiciones de los grupos poblacionales excluidos por medio de la educación, pero no presentan orientaciones claramente determinantes de los cambios fundamentales que son necesarios hacer en el sistema educativo colombiano para que efectivamente se brinde una educación inclusiva, diferencial y de calidad. Las transformaciones que las normativas proponen están más en términos discursivos, del fundamento en el derecho y del deber hacer, que en el orden del hacer y de proponer cambios programáticos en lo estructural. Todas las normativas están diseñadas bajo parámetros de sectorización y focalización en las necesidades de las poblaciones en referencia. Aunque estos elementos son fundamentales, puesto delimita el lugar diferenciado de la intervención, valdría la pena entablar diálogos en virtud de hallar puntos comunes de exigencia, garantía y restitución. Por ejemplo, se pueden proponer un modelo educativo inclusivo, plural y de calidad que responda diversos intereses y necesidades de los grupos poblacionales colombianos.

Por otra parte, los propósitos generales de estas normativas está en aumentar programas, proyectos y acciones –políticas, jurídicas, económicas y educativas– conducentes a la consolidación y el sostenimiento de una convivencia ciudadana fundamentada en la igualdad ante la ley, la equidad en la redistribución de los bienes y el reconocimiento de la diferencia y la diversidad como parte del fortalecimiento de la democracia. Las diversas normativas que se han producido y, eventualmente han sido adoptadas por las instituciones, la ciudadanía y los funcionarios públicos como parte de sus planes de acción, entre 1991 y 2014 plantean contundentemente, aludiendo a principios constitucionales, que todos tenemos derecho a tener derecho. Todas las normativas propuestas y fundamentadas en la Constitución Política colombiana de 1991 y en la Ley 115 General de educación de 1994 conservan una línea argumentativa de reconocer sus derechos de recibir una educación de calidad, plural e incluyente a quienes acceden al sistema educativo.

Con razones de sobra, sobre este punto no cabría discusión alguna, el diseño de políticas públicas, en cualquier tema de interés nacional, regional, local; así como cualquier realización por parte del Estado y sus instituciones, o por parte de la ciudadanía en general, porque necesariamente estarán amparados en el principio constitucional de que toda la sociedad colombiana está vinculada solidariamente a una comunidad política denominada así misma como un Estado social de derecho². Esto significa que el Estado es el inmediato responsable de regular las decisiones del sistema social y de estructurar la sociedad, a través de medidas directas e indirectas para que las realizaciones públicas estén acordes con lo dispuesto en la Carta Política Constitucional. Que la ciudadanía y las instituciones acepten este principio como parte fundamental del quehacer político y de la cohesión social, quiere decir que se acepta una idea de Estado de bienestar que tenga como propósito garantizar las condiciones mínimas de buen vivir de toda la ciudadanía.

No obstante, habría que tener especial precaución con ello, pues las instituciones y las normativas por sí mismas no son virtuosas, requieren de la participación, la exigencia y la veeduría de la ciudadanía para perfeccionar su quehacer. Precisamente, sobre este asunto, se puede afirmar que la educación y con ella la escuela juegan un papel fundamental en la transformación de la cultura y la sociedad. Se espera que las instituciones educativas contribuyan, desde su quehacer, a la reconfiguración de imaginarios sociales (teorías implícitas, expectativas sociales y prácticas sociales); a la consolidación de marcos simbólicos, jurídicos y lingüísticos que cohesionan la sociedad en la diversidad; y a la promoción de actitudes y saberes favorables al reconocimiento del género humano en su absoluta y profunda diversidad.

2 Artículo 1º. Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizado, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa, pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general (Constitución política colombiana).

Rodríguez (2010, p. 6) plantea que los desafíos que se imponen a la escuela desde la diversidad, remiten a una escuela que cobra sentido en la vida que fluye, la que corre por los pasillos o canta en otras lenguas, la que comparte vivencias del barrio, la chabola, la banda o la favela. La escuela tiene el color de los ojos que miran a través de ella y ven sueños y esperanzas de cambio, sin pensar en las promesas rotas de la escolaridad. Porque con la inclusión, la escuela se desmarca y se mueve entre la homogeneización y la adaptación, entre la igualdad y la individualidad, entre los códigos colectivos y las experiencias individuales.

Desde este lugar de referencia, es necesario que la escuela deba darse un margen para pensar lo formativo más allá de las tan anunciadas crisis que enfrenta el sistema educativo colombiano sobre calidad e inclusión; más allá de las tan ilustrativas estadísticas y cifras que describen cuántas niñas, niños y adolescentes exigen un modo diferenciado de enseñar y, que por quedarse en la finura del dato, se les escabulle entre sus manos la posibilidad de pensar la formación humana desde el lugar del implicado. Se trata de una escuela que reconfigura su quehacer en el aprendizaje cotidiano de lo que significa enseñar en un mismo escenario —el aula de clase— a diversos y diferentes tipos de seres humanos que traen consigo todo un potencial cultural, social y cognitivo.

Ya para finalizar, en términos de concepción y fundamentación, estas políticas parecen mostrar un balance positivo, puesto que, en su mayoría, estas normativas apuntan a determinar los principios, las condiciones y los debidos ajustes que deben promoverse en las instituciones sociales para garantizar derechos y ofertar servicios —educativos— acordes con las exigencias de la ciudadanía provenientes de una etnia particular o con algún tipo de discapacidad. No obstante, dado el carácter teórico y abstracto como estas normativas formulan las problemáticas asociadas con la inclusión, se dificulta asumir los asuntos programáticos vinculados con la vida de la escuela y con el quehacer del maestro en su aula de clase. Como criterio educativo, es bastante iluminador el promover una educación que respete las tradiciones y conserve las lenguas originarias propias de nuestras comunidades indígenas, pero es altamente desalentador cuando no se prevén las condiciones institucionales, presupuestales y programáticas de cómo alcanzar dichos logros. Dicho en otros términos, aunque el balance es promisorio en términos normativos, habría que hacer una evaluación de la políticas para reconocer sus verdaderos impactos en la concreción de una educación inclusiva para Colombia, en general y, para el Distrito Capital, en particular.

Desde el nivel normativo las cosas parecen estar pensadas con total reconocimiento de cómo funcionan los humanos y expresan sus libertades, pero desde los niveles programáticos, estructurales y actitudinales las cosas aún están por alcanzarse. Esta evidente fisura con tendencia trae como consecuencia la existencia de

modelos de comprensión de la diferencia altamente fundamentados en el derecho, pero sin las suficientes herramientas para ser implementados en las instituciones educativas, puesto que no se regula contundentemente sobre las condiciones propiciadoras de una cultura de la inclusión y del derecho a una educación inclusiva.

Desde la concepción de educación inclusiva hay una clara advertencia de evitar modelos asistencialistas y compensatorios focalizados. Se pretende promover un enfoque social y de derechos diferenciados. Cabría preguntarse cómo las normativas articulan dichas iluminaciones teóricas. Por lo visto, aunque la normativa entre 1991-2014 se reconoce como parte los instrumentos para promover y garantizar derechos a una educación inclusiva, los énfasis están orientados más al deber ser del hacer pedagógico, pero sin las debidas orientaciones hacia las condiciones educativas, pedagógicas, institucionales, presupuestales requeridas para alcanzar tales propósitos.

El enfoque diferencial no se corresponde solamente con evitar un modelo segregacionista y de mera integración. El asunto también requiere un planteamiento de fondo que también involucra la planeación, la gestión y el diseño de espacios arquitectónicamente accesibles. Se trata de que la política educativa sea rediseñada con la participación de los implicados y en diálogo constante con quienes tienen la función de llevar a cabo las orientaciones normativas.

Adicionalmente, se trata de que las políticas sean analizadas y reformuladas desde los desafíos que las personas con discapacidad, los afrodescendientes, las mujeres y las personas con orientaciones sexuales diversas le plantean a la escuela y a su quehacer. Se trata de asumir a las personas con discapacidad, al afro, al indígena, la mujer y a quienes tienen orientaciones sexuales diversas como seres humanos con trayectorias diferenciadas y construidas desde otros márgenes, donde quizá la escuela aún no tocado.

Todo lo anterior está planteado con el fin de que contribuyan a generar cambios en la cultura escolar, relacionados con los sistemas de creencias, las formas de enseñar, de flexibilizar los currículos y de estimular formas diferenciadas y alternativas de evaluar la calidad de educación, donde se tengan en cuenta criterios derivados de lo que requieren educativamente niñas, niños y adolescentes con algún tipo de discapacidad, o con orientaciones sexuales diversas o pertenecientes a una etnia o religión distintas.

Desafíos de las políticas educativas en inclusión

En el marco de estos desafíos, la elaboración de políticas educativas diferenciadas y fundamentadas en el derecho adquiere una especial relevancia no sólo por los variados aportes que estas hacen a los procesos de formación, sino también por

sus aportes a la ampliación de los marcos simbólicos culturales sobre los cuales se teje una sociedad democrática. Ante la pregunta ¿qué puede hacer la escuela para educar en la pluralidad y la diversidad, en virtud de reconocer las variadas expresiones de las libertades humanas propias de la diversidad cognitiva, religiosa, étnica y política; así como de la diversidad de género y de orientación sexual?, es necesario plantear respuestas concretas.

Las políticas públicas juegan un papel fundamental en la ampliación de los marcos valorativos de comunicación e interacción, vinculados con la constitución de referentes, valores, actitudes y conocimientos sobre las variadas formas de vivir, habitar y ser en el mundo.

En razón de ello, al incorporar dichas orientaciones, la escuela contribuye a que los estudiantes y profesores entren en contacto con otros mundos, modifiquen sus maneras particulares de comprenderse y de comprender a los otros seres humanos cercanos y lejanos que habitan el mismo planeta y, configuren sistemas de creencias, de valores y de actitudes más ajustadas a la dinámica plural y contingente de estructuración de la cultura.

Los procesos en la diversidad, la diferencia y el reconocimiento proporcionan variados elementos para leer y juzgar la dinámica social y, sobre todo para interpelar aquellas comprensiones de lo real, que una vez se han aquietado en un texto, pretenden ser el referente a imponer desde la escuela. Si bien para algunos teóricos las prácticas y los saberes pedagógicos tienen una función de promover ciertos lenguajes institucionales y de delimitar cierta ideología cultural y social particular, en esencia estos procesos también deben orientarse a reconocer ideologías diversas, que en diálogo con las propias, aportan comprensiones más plurales de lo real.

Retomando las palabras de Augué (1995), citado por Echavarría y Otálora (2012, 21): La diversidad del mundo se recompone a cada instante, y ahí hay un lugar muy especial para la escuela, pues a través de los procesos de formación que desde allí se imparten, los sujetos se hacen partícipes de esas recomposiciones del mundo, se reconocen como parte diversa, pero igual de esa dinámica de producción social y cultural, y configuran miradas más amplias de su ser en el mundo; por ello, habría que hablar de mundos y no mundo, como también de reconocer que esos mundos están en continua comunicación, de suerte tal, que nadie podría negar su existencia. Precisamente el papel de la educación inclusiva, en ese sentido, sería el de ratificarnos de la existencia de otros seres, otras culturas, otras cosmovisiones y cosmogonías que habitan y reestructuran el mundo.

Bibliografía

- Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Decreto 347 de 2012 Alcalde Mayor. Recuperado de: http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/consulta_tematica.jsp.
- Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Decreto 151 De 2008 Alcalde Mayor. Recuperado de: http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/consulta_tematica.jsp.
- Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Decreto 166 de 2010 Alcalde Mayor. Recuperado de: http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/consulta_tematica.jsp.
- Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Decreto 166 de 2014 Alcalde Mayor. Recuperado de: http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/consulta_tematica.jsp.
- Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Decreto 403 de 2008 Alcalde Mayor. Recuperado de: http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/consulta_tematica.jsp.
- Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Decreto 470 de 2007 Alcalde Mayor. Recuperado de: http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/consulta_tematica.jsp.
- Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Decreto 543 de 2011 Alcalde Mayor. Recuperado de: http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/consulta_tematica.jsp.
- Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Decreto 554 de 2011 Alcalde Mayor. Recuperado de: http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/consulta_tematica.jsp.
- Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Decreto Distrital 192 de 2010. Recuperado de: http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/consulta_tematica.jsp.
- Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Directiva 19 de 2011 Alcalde Mayor. Recuperado de: http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/consulta_tematica.jsp.
- Concejo de Bogotá D.C. Acuerdo Distrital 137 de 2004. Recuperado de: http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/consulta_tematica.jsp.
- Concejo de Bogotá D.C. Recuperado de: http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/consulta_tematica.jsp.
- Concejo de Bogotá D.C. Acuerdo 359 de 2009 Concejo de Bogotá D.C. Recuperado de: http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/consulta_tematica.jsp.
- Concejo de Bogotá D.C. Acuerdo 447 de 2010 Concejo de Bogotá D.C. Recuperado de: http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/consulta_tematica.jsp.
- Concejo de Bogotá D.C. Acuerdo 463 de 2011 Concejo de Bogotá D.C. Recuperado de: http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/consulta_tematica.jsp.
- Concejo de Bogotá D.C. Acuerdo 484 de 2011 Concejo de Bogotá D.C. Recuperado de: http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/consulta_tematica.jsp.

- Concejo de Santa Fe de Bogotá, D.C. Acuerdo Distrital 022 de 1998. Recuperado de: http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/consulta_tematica.jsp.
- Concejo de Santa Fe de Bogotá, D.C. Acuerdo Distrital 16 de 1994. Recuperado de: http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/consulta_tematica.jsp.
- Echavarría, C.V. & Otalora, A. (2012). Culturas juveniles, educación religiosa escolar y catequesis. Conversaciones entre distintos campos disciplinares. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Secretaría de Educación del Distrito a la Secretaría General. Concepto 130011 de 2010 Secretaría Distrital de Educación. Recuperado de: http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/consulta_tematica.jsp.
- Secretaría de Educación del Distrito. Directiva 1 de 2011 Secretaría Distrital de Educación. Recuperado de: http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/consulta_tematica.jsp.
- Secretaría General de la Alcaldía de Bogotá D.C. Circular 143 de 2013 Secretaría General Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Recuperado de: http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/consulta_tematica.jsp.
- Secretaría General de la Alcaldía de Bogotá D.C. Concepto 11032 de 2011 Secretaría General Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Recuperado de: http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/consulta_tematica.jsp.
- Veeduría Distrital. Circular 1 de 2012 Veeduría Distrital. Recuperado de: http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/consulta_tematica.jsp.

INCLUSIÓN

Experiencias de maestros y maestras

Proyecto para la promoción e implementación de la educación inclusiva. Almirante Incluyente.

NABOR INFANTE
COLEGIO ALMIRANTE PADILLA IED
JORNADA FIN DE SEMANA
LOCALIDAD 5, USME

El origen

En 2002, la jornada del fin de semana (JFS) inicia sus labores con un grupo de docentes de la jornada nocturna (JN), quienes voluntariamente colaboran en fortalecerla. Esta jornada es dirigida por el rector Hugo Romero. Posteriormente, la vinculación de docentes a esta jornada se realiza por la modalidad de horas cátedra.

En 2007, conocidas las dificultades por la contratación de docentes en modalidad de horas cátedra, el rector Hugo Romero solicita el nombramiento de docentes en tiempo completo para la JFS, y es así como, desde la SED, envían veinte docentes de tiempo completo para laborar los sábados y domingos.

Igualmente, el Rector selecciona como coordinador de la JFS a Nabor Infante Pinto; docente que se venía desempeñando en la jornada nocturna en educación de jóvenes y adultos.

Así inició lo que es Almirante Incluyente, un proyecto de educación inclusiva.

Los objetivos

General

Orientar los procesos pedagógicos, académicos, y de convivencia hacia la sensibilización en el respeto de los derechos fundamentales de la comunidad educativa, generando espacios de reconocimiento de actores activos y activas de dichos procesos, en el estado intra e interpersonal. Estos abrirán paso a diálogos y prácticas reflexivas, en el marco de la inclusión.

Objetivos específicos

- Favorecer la igualdad de oportunidades, dentro del ámbito educativo, promoviendo la solidaridad y el trabajo cooperativo.
- Fortalecer en los y las estudiantes el valor de las capacidades ciudadanas (identidad, dignidad y derechos, deberes y respeto por los derechos de los demás, sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza, participación y convivencia, sensibilidad y manejo emocional), comprendidas en el PECC¹, para generar un ambiente de sana convivencia, que facilite la mediación equitativa de conflictos y la transformación de las situaciones y realidades que los generan.
- Resignificar imaginarios y prácticas que generan acciones excluyentes.

Justificación

El presente proyecto se desarrolla dentro del marco de la educación de jóvenes y adultos, el cual demanda estrategias y herramientas pedagógicas no convencionales, que permiten la resignificación y contextualización, ya sea en el ámbito laboral, académico o personal, de conocimientos y experiencias de las poblaciones que se abarcan, en aras de respetar la interculturalidad. En este proyecto, el término inclusiva empleado se fundamenta en la definición más amplia de él. Según la UNESCO (2001), es una reforma que “sostiene y acoge la diversidad de todos los educandos”. Por lo tanto, la propuesta pedagógica debe apuntar a la producción de conocimiento y formación integral de la población, teniendo como pilares los principios básicos de la educación para adultos, establecidos en el Decreto 3011 de 1997: desarrollo humano integral, pertinencia, flexibilidad y participación aprendizajes.

En el Decreto 3011 de 1997, artículo 2, de la Presidencia de la República, se define la educación de jóvenes y adultos como:

1 Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PECC), de Bogotá Humana.

El conjunto de procesos y de acciones formativas organizadas para atender de manera particular las necesidades y potencialidades de las personas que por diversas circunstancias no cursaron niveles grados de servicio público educativo, durante las edades aceptadas regularmente para cursarlos o de aquellas personas que deseen mejorar sus aptitudes, enriquecer sus conocimientos y mejorar sus competencias técnicas y profesionales.

En el artículo 4 numeral A, se resalta el propósito de promover el respeto a las características y necesidades de las poblaciones especiales, tales como los grupos indígenas, afrocolombianos, las personas con limitaciones, niños, niñas y adolescentes trabajadores (sin permiso del Ministerio del Trabajo) y personas en proceso de rehabilitación social (como lo expone literalmente la norma).

En los últimos años, en términos de universalizar el acceso a la educación básica y media, el Colegio Almirante Padilla JFS ha tenido importantes avances, promocionando la inserción en la comunidad educativa de poblaciones vulnerables, y generando procesos de interiorización y reflexión entre docentes y estudiantes, sobre el impacto social que trae consigo dicha inserción.

No obstante, en relación con la educación de jóvenes y adultos en situación de vulnerabilidad social, hoy en día persisten prejuicios sociales significativos, los cuales evidencian la incapacidad para atender y dar respuesta a las necesidades educativas específicas emanadas de la multidiversidad de la comunidad educativa. Esto los mantiene excluidos del sistema educativo regular, ya que los niños y las niñas y los adolescentes y las adolescentes son prioridad para el Estado. De esta manera, dejan desamparadas las jornadas enfocadas hacia esta población, en lo que se refiere a recursos físicos y humanos. Los primeros, en cuanto a espacios subutilizados (aulas especializadas, laboratorios, aulas virtuales, entre otros) y los segundos, haciendo referencia a la presencia incompleta de personal administrativo, logístico y docente de tiempo completo.

Por lo anterior, es importante resaltar la imperante necesidad de haber dado inicio a la implementación del presente proyecto, que se ha sido enfocado hacia la reflexión de la comunidad educativa sobre la importancia de la sana convivencia, manifestada con procesos de reconocimiento y respeto entre múltiples etnias, orientaciones sexuales, religiones, capacidades diferenciales (motrices, sensoriales, cognitivas, sicosociales), opciones políticas, y género, entre otros. Esto se dio debido a las situaciones de intolerancia y comunicación no asertiva (violencia física, emocional, simbólica, y de género) que se han presentado a lo largo del tiempo de existencia de la jornada fin de semana.

Dicho enfoque se sustenta desde postulados teóricos que apuntan a procesos enmarcados en el afecto. Un ejemplo de esto es el caso de Humberto Maturana

(1988), que destaca desde su Pedagogía del Amor que “El amor es el fundamento de lo social, pero no toda convivencia es social. El amor es la emoción que constituye el dominio de conductas donde se da la operacionalidad de la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, y es ese modo de convivencia lo que connotamos cuando hablamos de lo social”. De igual forma, otro postulado teórico que fundamenta nuestro quehacer es la Pedagogía Crítico Social de Paulo Freire, ya que potencializa en los actores escolares una conciencia crítica transformadora de su papel y responsabilidad como personas sociales y comunitarias, la cual los emancipa de los dogmas políticos, ideológicos y pedagógicos, establecidos en la base de las prácticas de exclusión.

Desde estas perspectivas que contribuyen al afianzamiento de los valores, en las interacciones de la comunidad educativa de las y los sujetos como personas emocionales, se busca la generación de aprendizaje significativo. Para este punto, hemos abordado a Ausubel (1976-2002), quien lo concibe como la presencia de ideas, conceptos disponibles en la mente de los y las estudiantes, permitiéndole establecer una relación de significado entre los preconcepciones y el nuevo aprendizaje, lo cual, facilita la construcción efectiva de significados.

Los y las estudiantes

La población de la jornada fin de semana del Colegio Almirante Padilla se destaca principalmente por su heterogeneidad, pues en ella se hallan inmersos amplios grupos etarios, culturas, etnias, orientaciones sexuales, madres adolescentes, personas con discapacidad, y de múltiples pensamientos ideológicos y políticos, personas víctimas del conflicto armado y desvinculados de las AUC o la guerrilla, que confluyen en el deseo o interés de terminar sus estudios primarios y secundarios.

La jornada está conformada por 750 estudiantes que se encuentran distribuidos en veintidós grupos, desde primaria hasta bachillerato. En ocasiones, disminuye la población por causas diversas, como por ejemplo: el trabajo, debido a que, en ocasiones, les toca trabajar hasta los sábados y es requisito cumplir con la totalidad de la asistencia en la jornada. Para la mayoría de estudiantes, les es difícil dejar a sus cónyuges y sobre todo a sus hijas e hijos pequeños a cargo de parientes (a veces, los llevan a colegio, pero se dan cuenta de que no pueden hacerse cargo de ellos, ni concentrarse en las clases. Aunque haya servicio de guardería, las madres no los dejan con las encargadas del cuidado por desconfianza). Muchas estudiantes alcanzan a estar la mayor parte del embarazo en clase, pero por el periodo posparto dejan de asistir a clases, y prefieren aplazar el ciclo para cuidar del bebé (por enfermedad, pueden surgir complicaciones pos parto). En un porcentaje mínimo, algunas abandonan por enfermedades crónicas no transmisibles.

La zona geográfica (localidad 5, Usme, Bogotá) donde se encuentra ubicado el plantel pertenece al sur de la ciudad. Allí, la mayor parte de la población se halla entre los estratos 1 y 2, bajo-bajo y bajo respectivamente, según la Secretaría de Planeación de la Alcaldía Mayor de Bogotá, considerados “poblaciones vulnerables”, definidos por el MEN (1997) como “personas que por su naturaleza o determinadas circunstancias se encuentran en mayor medida expuestos a la exclusión, la pobreza, los efectos de la inequidad y la violencia de todo orden”.

Dicha población se enmarca en dinámicas de conflicto que enriquecen el quehacer docente, ya que se implementan procesos de mediación y diálogo reflexivo que día a día se retroalimentan, con el fin de que la comunidad educativa, en general, apunte hacia el mejoramiento continuo, en cuanto a convivencia y buen trato se refiere. Los grupos anteriormente descritos tienen en común que los y las sujetos inmersos en ellos han sido “víctimas de violencia, ya sea física o psicológica”. Esto sugiere que algunas de estas personas posiblemente han sido revictimizados por el sistema de administración de justicia: malos tratos, juzgamientos, esperas interminables y numerosos relatos del evento, en búsqueda de la verdad y la justicia. Por ello, se presume que existe afectación emocional y en algunos casos, física.

En cada matrícula de esta jornada, las madres cabeza de hogar son una constante. Ellas, junto con sus hijos e hijas (que están en edad escolar), asisten a las clases y adelantan tareas de sus colegios dentro del aula, también algunos niños y niñas se encuentran en la etapa de primera infancia, lo que hace más compleja la permanencia de estos en los salones.

Muchos de los y las estudiantes jóvenes han desertado de otros colegios por diferentes razones, extra edad, repitencia, matoneo, y consumo o distribución de sustancias psicoactivas, entre otros.

En los primeros años (2006-2009), la jornada fin de semana tuvo un gran número de población adulta (trescientos ocho, equivalente a un 50 % de los y las estudiantes entre adulto joven y adulto mayor), sobretodo en los grados de primaria, donde se daba formación a estudiantes adultas y adultos, entre los cuarenta y setenta años de edad que hacían parte del programa del Plan Nacional de Desarrollo, liderado por la Alta Consejería para la Reintegración Social y Económica de Grupos Armados al Margen de la Ley (ACR). De igual manera, muchos hombres y mujeres adultos de la misma localidad vieron una opción de continuar sus estudios interrumpidos por diferentes circunstancias, además de ver que en muchos casos no interfería con sus trabajos.

Pese a que la jornada es muy extensa (diez horas sábado y diez horas domingo), siempre se genera un ambiente familiar y de mucho compañerismo. Realmente se requiere de mucho valor y constancia para sacar sus estudios adelante, y poder

dejar atrás costumbres y tiempo que compartían con sus familias, en sus momentos de ocio. Sin embargo, siempre hay una voz de aliento que les repite que “¡Esta es una jornada para guerreros y guerreras!” y estas palabras hacen efecto, porque muchos logran terminar totalmente sus estudios, y los que se han retirado en el camino, regresan.

Ha habido casos de jóvenes que han desertado, pero con el tiempo, vuelven a culminar sus estudios. Estos estudiantes afirman que vuelven por petición de sus padres, madres, o por situaciones laborales, la cual les exige tener un título de bachiller, y en muy pocos casos, porque se han organizado laboral y afectivamente, entonces ven la necesidad de salir adelante y la única forma para lograrlo es a través de estudio. Algunos de nuestros y nuestras mejores estudiantes de la secundaria provienen de los ciclos de primaria, (sin quitar mérito a los que llegan de otros colegios), pero cabe resaltar que hay un número considerable de estudiantes que se han graduado como bachilleres que iniciaron su proceso desde ciclo 1.

Muchos de los y las estudiantes experimentan nuevamente la etapa escolar que, por diferentes motivos, dejaron inconclusas. Según el testimonio de algunos de ellos, dejaron sus estudios por motivos económicos (cuando se pagaba por la educación pública); otro ejemplo es que los padres los retiraban de la escuela o el colegio porque veían que era mejor trabajar que estudiar, sobre todo para poder aportar económicamente en la familia. En el caso de las mujeres, muchas quedaban en embarazo a temprana edad, y en otros casos, percibían el proceso escolar como algo complejo y decidía no continuar.

Cuando se inicia clases, una forma de conocer a los y las estudiantes (sobre todo a los adultos hombres y mujeres) es preguntarles ¿por qué dejaron de estudiar?, y ¿por qué volvieron a retomar sus estudios? Entre las respuestas, se pueden clarificar los motivos que se mencionan anteriormente, y en cuanto al motivo de regresar a retomar sus estudios, es por el título de bachiller, pues este les permite seguir en sus trabajos o acceder a cursos o programas que el SENA ofrece.

Conscientes de las características ya descritas de nuestra población y de la necesidad de ofrecer una educación de calidad en el marco de la inclusión, que respete las diferencias individuales, las necesidades particulares y los ritmos de aprendizaje, se ha formulado un proyecto investigativo enfocado hacia:

¿Cómo estructurar una propuesta pedagógica interdisciplinar e inclusiva, que permita ofrecer a la población de estudiantes de la jornada fin de semana del Colegio Almirante Padilla una educación que contribuya positivamente a su crecimiento personal y su rol en la sociedad?

Los maestros y las maestras

Actualmente la nómina de docentes está integrada por 35 docentes, entre ellos: diez en provisionalidad; 22 por horas extras, entre sábado y domingo; dos coordinadores, y una orientadora. En un principio, la jornada fin de semana contaba con veintidós docentes fijos provisionales. Con el tiempo, algunos y algunas fueron tomando otros rumbos como profesores en propiedad (por concurso), y otros renunciaron por quebrantos de salud y un profesor que falleció por causas naturales.

Para este proyecto es primordial caracterizar al cuerpo de docentes, ya que muchos pertenecen a la localidad quinta de Usme, además han trabajado con la población en diferentes colegios en jornadas diurnas, y saben sobre los problemas sociales y educativos que tiene los y las estudiantes. Teniendo en cuenta lo anterior, el cuerpo docente hace parte de la multidiversidad que el proyecto plantea, como por ejemplo: docentes hombres y mujeres pertenecientes a la comunidad afrodescendiente, a la comunidad LGTB, y de diferentes regiones del país. Dentro del proceso de cualificación de los mismos docentes, el coordinador realiza pruebas diagnósticas de la JFS y posterior a este proceso, se concluye que quienes están vinculados en esta modalidad JFS, no han tenido formación en Educación de Jóvenes y Adultos EDJA.

La formación académica del equipo es heterogénea, encontrándose diez profesionales diferentes a licenciatura: dos abogados, un ingeniero, dos economistas, un administrador de empresas, dos psicólogas y diez licenciados. Todos con el común denominador de no haber tenido formación, ni conocimiento en EDJA, lo que se evidenciaba en las dificultades que poseían en su desempeño laboral.

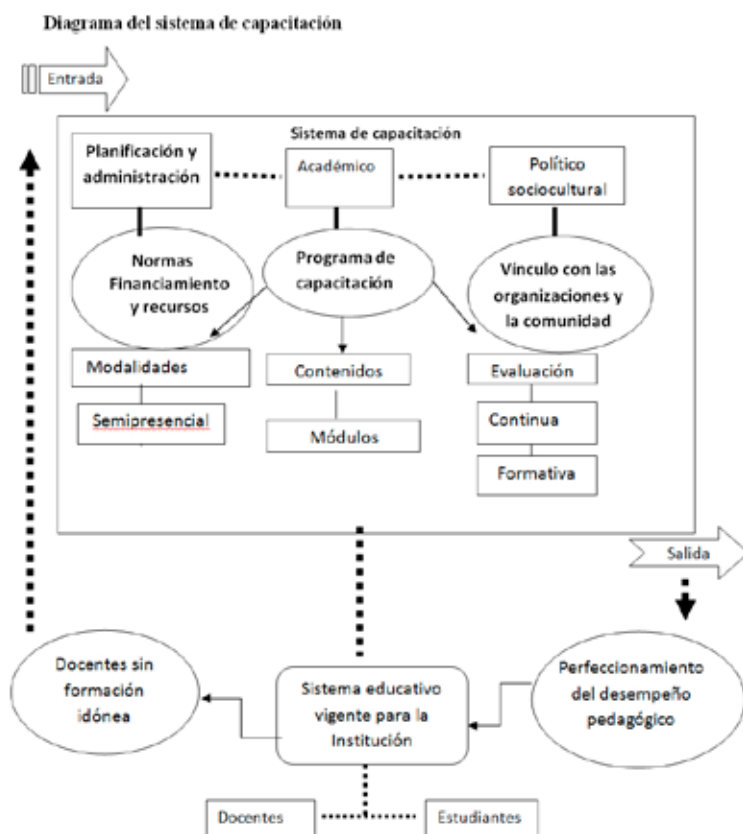
Para resolverlo, se inició un proceso de diagnóstico que le permitía al coordinador indagar sobre metodologías pertinentes para la EDJA, y realizar una encuesta a los docentes sobre necesidades de formación en EDJA. Como consecuencia, se diseñó un sistema de capacitación EDJA de JFS, el cual posee fundamentos filosóficos, psicológicos, y tiene su salida a través de un programa de capacitación en EDJA. A partir de 2009, el sistema se empieza a implementar junto con el programa de capacitación, con la participación de todos los docentes que participan en estas jornadas.

Sobre el modelo formativo

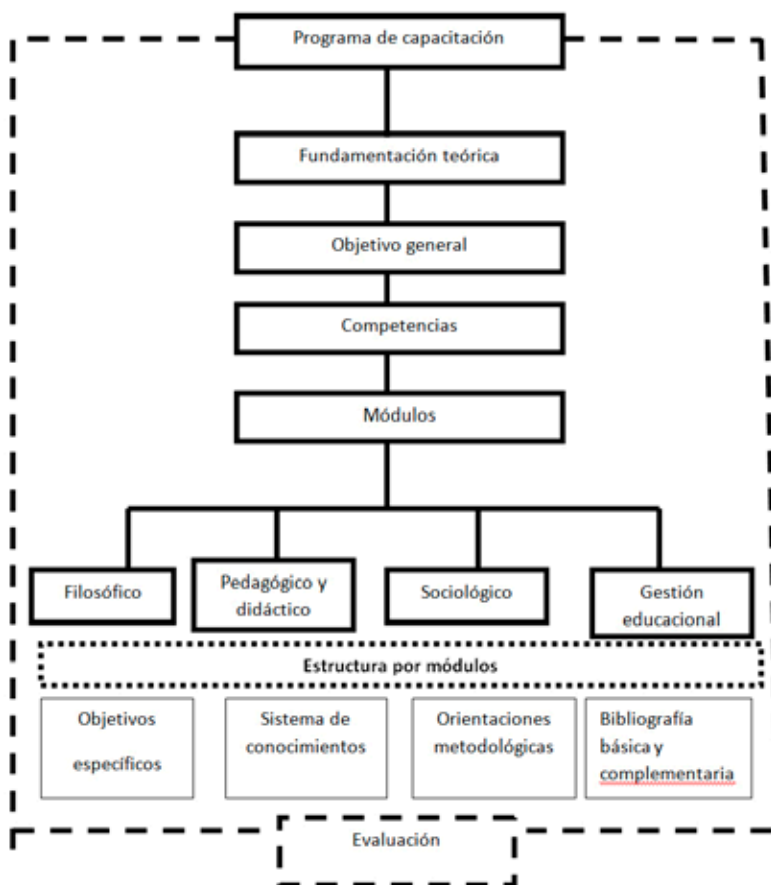
El proceso educativo de JFS se encuentra dentro del marco de la educación formal, es decir, no es validación. La organización del proceso se da por ciclos, que a su vez se dividen en grados. Cada ciclo tiene una duración de un año y cada grado está semestralizado. Para una mejor comprensión, se realiza la siguiente tabla explicativa:

CICLOS	DIVISIÓN DE LOS CICLOS	GRADOS A LOS QUE PERTENECE	DURACIÓN
1	1A	1º	Semestral
	1B	2º	Semestral
2	2A	3º Y 4º	Semestral
	2B	5º	Semestral
3	3A	6º	Semestral
	3B	7º	Semestral
4	4A	8º	Semestral
	4B	9º	Semestral
5	5A	10º	Semestral
6	6A	11º	Semestral

El sistema de capacitación está constituido así:



A nivel de sus contenidos, este consta de cuatro módulos: filosófico, pedagógico-didáctico, sociológico y gestión educativa.



La variedad de áreas básicas, con sus materias, permiten formar a los estudiantes desde un enfoque interdisciplinario, vinculando lo afectivo con lo cognitivo. La combinación de este proceso pedagógico es aplicado para este tipo de población, cada docente tiene su estilo de enseñanza, pero sin perder el horizonte que debe tener en cuenta cada uno: la formación en valores y la educación reflexiva.

Desde 2009, las temáticas a abordar giran alrededor de las problemáticas que vienen surgiendo y evidenciando en la jornada fin de semana, por ejemplo: enseñanza para la discapacidad, violencia intrafamiliar, pandillismo, drogadicción, educación para la paz y la convivencia escolar, educación incluyente, entre otros.

Las capacitaciones se realizan en el horario de sábado y domingo de 5:00 p.m. a 7:00 p.m., en la sala de juntas de la jornada fin de semana de la IED Almirante Padilla.

En los espacios de capacitación, algunos docentes, de acuerdo con su perfil y formación, han contribuido a la socialización de temáticas como: legislación, aspectos jurídicos, actualización pedagógica y didáctica; evidenciando sus fortalezas y liderazgo educativo.

El cuerpo docente y directivos trabajan en estrategias para disminuir la deserción, dando oportunidad a los que pasan por esta clase de inconvenientes. Dichas estrategias se ponen en práctica aplicando los principios de la educación de adultos, descritos en el Decreto 3011 de 1997, desarrollo humano integral, pertinencia, flexibilidad y participación.

De la implementación de estos, han surgido transformaciones en la percepción del ámbito educativo de los y las estudiantes, sobre todo de los que han experimentado el abandono de sus estudios en algún momento de su vida.

Esto se da debido a que estos principios son el pilar de la educación de adultos, no queriendo decir que dentro de los procesos con niños y niñas no se apliquen, sino que deben ser exacerbados en el marco de la educación de adultos. Para contextualizar dichas transformaciones, es oportuno indicar de qué manera se pone en práctica la implementación de cada uno de los principios:

- Desarrollo Humano Integral: es donde independientemente del nivel educativo alcanzado o de otros factores como edad, género, raza, ideología o condiciones personales, los y las estudiantes son personas en constante evolución, formación y aprendizaje. Por ello, el cuerpo docente trabaja para que no solo se dé importancia a los procesos académicos, sino también a los sociales, de convivencia y actitudinales, en aras de que estos últimos fortalezcan acciones incluyentes, encaminadas al respeto de los derechos fundamentales.

Para ilustrar algunas de estas acciones, se cuenta con la experiencia de una estudiante de veintinueve años, desvinculada de la guerrilla, la cual, tratando de desactivar una granada, fue víctima de un accidente; los daños sufridos fueron a nivel motor (amputación de una mano), visual (pérdida de un ojo y de visión en el otro) y psicológico (a nivel emocional). A pesar de su condición ella expresa que la acogida de sus compañeros y compañeras y la mayoría de docentes ha sido muy respetuosa, los y las demás estudiantes la apoyan, leyendo en voz alta, realizando anotaciones o prestándole los cuadernos.

- Pertinencia: donde los conocimientos y experiencias de los y las estudiantes son tenidos en cuenta para la construcción de nuevos saberes. Un ejemplo de ello es la anécdota contada por un docente del área de matemáticas, quien expuso que al estar hallando áreas de hectáreas, un estudiante explicó qué era una fanegada (concepto que el profesor y los demás estudiantes no conocían).

- Flexibilidad: donde se tienen en cuenta las características físicas, psicológicas, ideológicas, laborales, familiares, entre otras, de cada estudiante, para que, en un ambiente cordial, se puedan realizar acuerdos y mediaciones. Por ejemplo, existen estudiantes que deben laborar los sábados, en este caso, el cuerpo docente acuerda con él estudiante la presentación de trabajos extra escolares, relacionados con las materias de ese día; otro ejemplo es el de las mujeres embarazadas que pueden salir a almorzar a sus casas, para que puedan alimentarse de forma sana y conveniente; también existe flexibilidad para los diferentes cultos, se presenta el caso de una estudiante que por creencia religiosa el día sábado debe asistir al templo y no realizar otra actividad diferente a esta, con ella también se acordó la presentación de trabajos y evaluaciones extras.

- Participación: se generan espacios donde los y las estudiantes trabajan con autonomía y responsabilidad. El mejor ejemplo de ellos es la elección del personero o personera estudiantil, quien trabaja por la defensa de los derechos de los y las estudiantes, además de recordarles sus deberes. Este año, el personero elegido fue una persona reconocida abiertamente como homosexual. Se hace referencia a ello para resaltar el respeto de los derechos fundamentales que se practica en la institución y en la jornada fin de semana.

Adicionalmente, están los eventos culturales programados por las diferentes áreas sociales y humanidades hacen la diferencia y un espacio cultural para toda la comunidad educativa, pues generan lazos más fuertes de compañerismo y compromiso con las actividades propuestas por ellos mismos; además se construyen procesos que están basados en la pedagogía del amor, a la que se hizo referencia en el apartado de la justificación.

Una innovación que se ha construido ha sido el modelo “ACR”, que a modo de metáfora, no significa Agencia Colombiana para la Reintegración, (la cual envía al colegio personas desvinculadas de grupos armados al margen de la ley para su formación), sino “Afecto, Carácter y Respeto”, modelo que, desde el área de coordinación, se promueve entre los docentes, para la interacción entre ellos y los y las estudiantes. Dicho modelo busca que los actores del proceso educativo vayan más allá de las actividades académicas: se tienen en cuenta a las personas de forma holística.

Las salidas pedagógicas no pueden faltar en nuestro cronograma de actividades. Salidas para que los y las estudiantes conozcan lugares emblemáticos de la ciudad, que para la gran mayoría de estudiantes es una oportunidad de conocer lugares diferentes a los de sus localidades, además de las visitas a museos, parques, bibliotecas y paseos ecológicos para reconocer la localidad de Usme.

Relación políticas públicas e institucionales

Dentro de la concepción de políticas públicas y el marco legal en Colombia y con respecto a la educación de personas jóvenes y adultas, actualmente se cuenta con el Decreto 3011 de 1997, el cual está dirigido a favorecer la educación de la población adulta. A

sí como la Ley 115 de 1994, donde se establece que la educación para dicha población debe prestarse especialmente de manera semipresencial o a distancia (el Decreto 3011 de 1997 establece que también puede ser presencial, como es el caso del Almirante Padilla) y se encuentra inmersa en el Título III, Modalidades de Atención Educativa a Poblaciones, capítulo II, Educación para Adultos, junto con los capítulos de educación para grupos étnicos, personas con limitaciones y capacidades excepcionales (como está textualmente en la ley), y educación para la rehabilitación social. Desde el Colegio Almirante, esto se puede interpretar como el título que comprende la educación inclusiva.

En cierta medida y a pesar de la existencia de estas legislaciones, la educación para adultos ha sido desatendida por el gobierno, ya que este tiene como prioridad la educación de los niños y los adolescentes, y en su mayoría, los programas e instituciones que brindan este modelo son privados y con ánimo de lucro. En Bogotá, son pocas las entidades públicas dedicadas a esta modalidad. Hay sectores de la ciudad que no gozan de esta posibilidad y teniendo en cuenta que es la urbe con mayor índice de desplazados alberga, necesita más centros educativos que ofrezcan una educación inclusiva de calidad.

Los jóvenes y adultos tienen necesidades educativas que van más allá del rezago, necesidades que no se pueden satisfacer si no existe permanencia y continuidad en los procesos propios del ámbito educativo: la socialización e interacción con pares, educación para el trabajo, adaptación a la legalidad (en el caso de los excombatientes de grupos guerrilleros o paramilitares), recreación y optimización del tiempo libre o actividades de ocio (en el caso de los adultos, las adultas mayores, los y las adolescentes), entre otros.

El PEI del Colegio Almirante Padilla se relaciona con el presente proyecto, ya que tiene como tarea formar humana y académicamente a jóvenes y adultos como personas responsables, trabajadoras y abiertas a los demás, dotados de las herramientas de aprendizaje y los valores necesarios, para que un futuro lleguen a ser ciudadanos que asuman responsabilidades personales, familiares y sociales, y lleven el reto de transformarse y comprometerse con la evolución de la sociedad, lo que es congruente con los objetivos planteados.

Evidencias en imágenes de la experiencia “Almirante incluyente”



Foto izquierda: Nabor Infante (coordinador), Miller Riascos (docente artes), Adriana Castro (docente de primaria), Sandra Gómez (orientadora).

Foto derecha: Grupo de docentes que participaron en las pasantías, en el marco del convenio IDEP – OEI en Cartagena, Palenque, Cali, y Medellín.



Salón 10, clases de español, estudiantes de ciclo 4A (octavo grado). Madres asisten con sus hijos a la jornada.



Foto izquierda: Grupo de estudiantes de ciclo 5A en clase teórica de Artes. 2010.

Foto derecha: Grupo de estudiantes de ciclo 6, acompañados por docentes de sociales. 2013.



Foto izquierda: Clase de sistemas, en el salón de REDP, con estudiantes de ciclo 4B (novenno grado). 2011.

Foto derecha: Ciclo 4B (novenno grado) Clase de sociales caracterizando personajes de la independencia de Colombia. 2013.



Presentación coreográfica de cumbia, realizada en una izada de bandera, organizada por el área de sociales. En el centro de la foto está el coordinador Enrique Buenaventura y la estudiante de ciclo 5 (grado decimo) Bertha Flórez. 2009.



Estudiantes de ciclo 2B (quinto de primaria) presentes en la exposición de arte “Almirarte”, junto con el docente Miller Riascos (centro adelante), licenciado en artes visuales. 2011.



Estudiantes de ciclo 2B (quinto de primaria) visitando la Casa Museo del Marqués de San Jorge (carrera sexta con calle séptima, en el barrio colonial de La Candelaria). 2009.



Grupo de ciclo 2B (quinto de primaria), en el centro histórico de la Candelaria. 2009.



Salida al parque El Tunal, Marcha por la Paz. 2010.



Grupo de estudiantes de ciclo 6 (grado once). Salida al centro histórico de Bogotá, apoyando una caminata por la “No violencia” 2007.



Celebración cumpleaños N° 25 del colegio, en agosto de 2012.



Grados diciembre de 2013.

Doña Rosario y Josefa, dos estudiantes que se graduaron en diciembre de 2013, son ícono de la jornada por su tenacidad, persistencia y compromiso con su proceso educativo, ya que independientemente de su edad, manifiestan la voluntad y los deseos de autosuperación y de cualificación intelectual, pues quieren demostrar a su descendencia que el estudio “sí paga” y dar ejemplo con sus acciones y logros.

Las experiencias de los maestros

Marco Elías Ramírez (docente del campo de pensamiento matemático)

Soy Marco Elías Ramírez y trabajo en el colegio distrital Almirante Padilla, jornada fin de semana, en educación para jóvenes y adultos, desde hace ya casi siete años. Era la primera vez que trabajaba con población adulta y jóvenes extra edad. Para mí, fue un gran impacto, puesto que venía de enseñar en colegios privados y con niños. Claro, yo pensaba que era lo mismo, sin embargo, encontré que las cosas eran totalmente diferentes. Me mostraba muy psicorígido y les exigía lo mismo que a los estudiantes de las otras jornadas, solo a través del tiempo me vi en la necesidad de entender y de cambiar mi manera de enseñar y de comprender a los nuevos estudiantes que tenía al frente. Allí uno encuentra una población heterogénea que, de alguna manera, desean terminar sus estudios primarios o secundarios.

Dentro de esta comunidad, hay personas que siendo padres de familia realizan sus estudios en primaria y otros en secundaria, ya que durante su juventud no tuvieron la posibilidad o no quisieron realizar sus estudios. Por ejemplo, uno de ellos estaba en ciclo 2 y el hijo estaba conmigo en ciclo 4B. El hijo terminó primero el bachillerato y después, terminó Gerardo, el padre. El señor después entró al Sena, donde se graduó como técnico en alimentos. A este señor me lo he encontrado y me dice: “—¡Qué hubo Profe! —le cuento que yo soy técnico gracias a usted. Usted no me dejó salir del colegio.”

Y es que él se iba a retirar porque lo cuando estaba en ciclo 4B faltaba mucho, ya que tenía que trabajar, a veces, los sábados. Entonces le dije: “—Gerardo, no se retire, mire que es posible que más adelante no tenga la misma oportunidad; estas hay aprovecharlas cuando llegan”. Entonces yo hablaba con los profesores y coordinadores para que se le diera la oportunidad de continuar sus estudios en casa, cuando no podía asistir. Efectivamente así fue. Gerardo demostraba que quería ser alguien y el ejemplo de que el hijo terminó primero y después él, lo llevó lejos. Esas son satisfacciones significativas que uno tiene en la vida. Da satisfacción el llegar a persuadir a las personas a que no desfallezcan en su anhelo de salir a delante, pero no fue solamente esa, sino muchas otras, como encontrar estudiantes que les comienza a gustar las matemáticas, cuando antes para ellos era un “coco”.

Por lo menos, eso me lo han hecho saber así. Para mí, eso es muy gratificante y me ha permitido crecer como persona y como docente.

Claro, todas esas cosas hacen que a uno le guste lo que hace y le dé sentido a su labor docente, esto lo impulsa a uno a prepararse, a implementar diferentes estrategias pedagógicas que hagan que el aprendizaje este acorde con las necesidades de los estudiantes, puesto que no todas funcionan en todos los casos. Hay que buscar algo diferente, hay que inventar muchísimo.

Entonces, eso es muy enriquecedor y es lo que hace que a uno le guste lo que hace. En mi caso, esa es mi vocación, por eso queremos implementar una cartilla o módulo, pero no implementarlos así no más. Primero tenemos que diseñarla, socializarla, ajustarla a las necesidades creadas e imprimirla. También ajustar el plan de área a dichas necesidades y sobre todo, romper con la rutina. Para mí, el servicio es fundamental en mi vida y mi gran anhelo es cada día ser mejor docente, sin esperar nada a cambio, más que lo correspondiente a la retribución por dicha labor. Lo fundamental es poner mi grano de arena, para que mis educandos lleguen a superar sus metas y formar cada día mejores ciudadanos que le sirvan a la patria, a sus familias y a ellos mismos.

Miller Alberto Riascos Cabrera (docente del campo de humanidades)

Soy Miller Riascos Cabrera, tengo el título de licenciado en artes visuales, egresado de la Universidad Sur Colombiana de Neiva, Huila. A pesar de que llevo muy poco en el campo de la docencia, hasta el momento ha sido muy satisfactorio. Sobre todo cuando hablo de la experiencia que he adquirido en mi quehacer pedagógico con los estudiantes del Almirante Padilla, jornada fin de semana.

Puedo decir que son muy pocas las cosas aprendidas en la universidad que he aplicado en mi práctica docente (con esto no quiero decir que no me sirvió todo lo que aprendí), simplemente el mundo real de la enseñanza es muy diferente a como uno lo percibe en el mundo académico. Empezando porque se cree que la educación sigue siendo igual a la que uno vivenció, y sobre todo hay que mirar el entorno social actual, donde se vive a un ritmo acelerado de muchos cambios, tanto en lo intelectual como en lo tecnológico.

En 2006, ingresé como docente provisional (con contrato indefinido) al colegio Almirante Padilla. A pesar de que era un profesor sin experiencia, tomé con mucho agrado y muchas expectativas esta nueva experiencia en mi vida. Ingresé directamente a enseñar la materia de artes o artística, y más fue de mi agrado saber que aún es tenida en cuenta la materia de artes, sobre todo en una jornada tan intensiva; ya han pasado ocho años (que es muy poco el tiempo y la experiencia con respecto a otros colegas de la institución) hasta el día de hoy y la experiencia

crece cada fin de semana. Muchos de mis colegas y yo hemos venido formando, estructurando programas, analizando y capacitándonos en la formación de jóvenes y adultos. Por otra parte, los protagonistas de esta experiencia pedagógica, los educandos, son un gran número de personas de personas con muchas características especiales, cada uno con una historia de vida diferente, pero con unas metas y objetivos en común (para la mayoría), como por ejemplo: retomar los estudios que han dejado inconclusos por diferentes razones, otros casos porque les exigen su título bachiller en sus lugares de trabajo y en otros casos, los jóvenes en extra edad escolar y así muchos ejemplos que a pesar de la edad, los problemas externos y las necesidades están en el colegio compartiendo, y reviviendo una etapa importante de nuestras vidas, como lo es la etapa escolar.

En mi práctica docente, durante todo este tiempo, he aprendido mucho de mis estudiantes y sé que ellos también han aprendido muchas cosas significativas sobre el arte y también sobre la convivencia; como todos sabemos, la jornada fin de semana acoge una gran diversidad de estudiantes, una diversidad cultural en todo sentido, cosa que veo como una gran ventaja o mucho “material” para la clase, representado y materializado en formas de pensar, actuar, entender y aprender; características que hacen de la labor docente un desafío profesional. En algunas ocasiones, quisiera darse uno por vencido, pero siempre hay alguien que lo anima a seguir adelante, sin decaer en su propósito y mucho menos dudar de su vocación. Es decir, puede uno preguntarse ¿en verdad es esta la profesión que uno quería?, o ¡creo que esto no es lo mío! En mi caso, la vocación nació a medida que conocía más el sentido de educar. Sin embargo, ¿cuál es el propósito de mi profesión y del arte? Pienso que soy afortunado de poseer virtudes que me han ayudado a conseguir un resultado en mi quehacer pedagógico, sobre todo en el auto control, que quiere decir el aprender a tomar decisiones ante la situaciones inesperadas y mantener una buena relación interpersonal.

Siendo una jornada para adultos, los jóvenes terminan siendo un objetivo por el cual hay que seguir luchando (a diferencia de los adultos que saben lo que quieren) y no solo pasa en el colegio Almirante Padilla, también en muchas instituciones. En cuanto al arte, muchos pensarán que no hay producción alguna por tratarse de personas que tiene otros intereses o porque lo que no se aprendió en un principio, menos lo lograrán en esta etapa de adultos o adulto mayor. Pero no, cuando decía que aprendo mucho de ellos, es porque en realidad sorprende la sensibilidad artística que tienen los estudiantes y es cuando me respondo “ellos pueden dar más, pueden crear más” y veo en sus obras algo que va más allá de los colores y las formas. Ese es el trabajo con esmero, la responsabilidad y la originalidad de sus gustos, elementos que hacen parte del arte del oprimido “el ciudadano que desarrolla dentro de él al artista que es, aún sin saberlo” (Boal). Creo que esta es la parte que más motivación y satisfacción da, cuando se trata de la labor docente.

Dentro de las clases de arte, lo importante es el desarrollo del pensamiento sensible, algo indispensable para que canalicen sus sentimientos liberándose de tensiones y problemas, donde puedan enfocarse en el aprendizaje de nuevas experiencias artísticas. Como profesor o docente de la materia, sirvo como una herramienta más en su proceso de aprendizaje, un amigo que aprecia y ve lo interesante dentro de lo que ellos denominan “feo” y los motiva a seguir adelante, porque tanto ellos como ellas saben que hay mucho valor en lo que hacen y así mismo, constantemente hay que recordárselos.

Hay una combinación interesante de estudiantes en cada clase, definiendo que combinación es “un arreglo donde el orden no es importante” (matemáticamente dicho). Esta combinación es la que el colegio ha experimentado para lograr una buena convivencia en la institución entre docentes y estudiantes, pero entre todos esos cambios, la convivencia en el aula artística es igual. Esto se debe a que hay libertad de expresión, pero cumpliendo con normas de convivencia. Un punto importante para resaltar es el aprendizaje colaborativo, es interesante ver que los estudiantes más adelantados tratan de ayudar a los otros que están aún trabajando, cuando entienden la importancia y el valor de sus trabajos, los conservan o los donan para la feria artística ALMIRARTE (bueno, no siempre los donan, yo “los obligo”). Y siempre les digo: “el arte es para mostrarlo, no para ocultarlo”, y saben que ALMIRARTE es un lugar especial donde van a admirar sus talentos.

Adriana Esmeralda Castro (docente del campo de pensamiento matemático)

¿Si quería escribir un cuento sobre mi experiencia docente..? Esta fue la pregunta que insistentemente permanecía formulada en mi pensamiento. En relación con esta reflexión, me detengo y hago énfasis en mi interior como docente y amiga de mis alumnos. Trato de reacomodar mis pasos e intento reiniciar la marcha pausadamente, pero tras un corto trecho, vuelvo a apresurarme. Me encuentro nuevamente volando, apenas, por encima de tantas cosas que por ser de todos los días, sobrellevo sin detenerme debidamente en ellas. Esa omisión, casi constante, fue quizás el punto inicial tras la búsqueda de alguna vivencia que aunque simple, mereciera ser relatada y compartida. De pronto, comprendí que un relato pedagógico no debe ser una referencia extraordinaria, sino que basta con que ilustre objetivamente la realidad del aula, para adquirir valor en sí misma. Mi “ser docente”, que nunca duerme, se hizo eco de los sueños y expectativas. Mientras yo rebuscaba entre las historias construidas junto a mis alumnos, fue mi labor como docente, quien susurrando en mi memoria dijo: usa ahora el don de la palabra y cuenta cómo has hecho para aprender a enseñar amando lo que haces. Entonces... de repente, encontré lo que necesitaba hallar.

Las imágenes fueron ordenándose hasta convertirse en este relato:

Hay en cada alumno, y muy por encima de su condición de serlo, un individuo humano sensitivo que debe apropiarse de saberes significativos y aprender a transferirlos favorablemente a los contextos que condicionan su socialización. Pero debemos recordar además, que en él habita “una persona con sueños que tratará de hacerlos realidad dentro de su propio proyecto de vida y como docente tengo que ayudarlo a concebir ese producto esencialmente valioso”. He sido feliz haciendo lo que hago. Puedo cumplir con el trabajo diario, disfrutando de los logros buenos y superando con convicción y fuerza los obstáculos que pudieran ir surgiendo.

Al planificar los proyectos, los contenidos conceptuales y procedimentales fluyen casi naturalmente después de las evaluaciones iniciales. Es que, con tantos años dando clases y actualizando mi formación básica de fundamento, puedo predecir cuáles serán los objetivos posibles de lograr en cada curso. Pero lo que siempre me preocupa son los contenidos actitudinales, porque, obviamente, estos no pueden seleccionarse en forma radical. Son impredecibles, puesto que deben conducir y responder a las realidades emotivas y afectivas de los alumnos, como también a ciertas afinidades que les sean particularmente pertinentes. Decidí entonces acercarme a la realidad de mis alumnos y conectarme con la cotidianidad de sus entornos hasta “impregnarme” del día a día que les toca vivir.

Definitivamente, he comprendido que para que los aprendizajes fueran significativos es necesario humanizarlos y hacer que los alumnos se sientan dueños de sus propios saberes e intereses. En un clima de total respeto, he visto cómo la mayoría de ellos me confían sus historias y esperan ansiosos un consejo o simplemente ser escuchados. Maravillada por la receptividad claramente evidenciada, he intentado, en algunas ocasiones, transferir esa estrategia a la oralidad o la escritura. He aprendido que para conseguirlo debo llegar a cada uno de ellos y si el desinterés es ocasional o esporádico, no insisto demasiado porque entiendo que en ese día, quizás esté viviendo una situación difícil. Ellos saben que los quiero mucho. Así me sienten cerca y están seguros de poder contar conmigo.

Por otro lado, cuando la dificultad obedece al uso incorrecto de competencias previas, me ocupo de hacer un seguimiento más personalizado, ayudándolos a ordenar sus ideas y motivarlos para que salgan adelante. Como verán, nunca me doy por vencida. Frente a lo infructuoso de alguna práctica insisto y vuelvo a insistir escogiendo “diferentes caminos”, sin perder la paciencia, respetando “los tiempos de mis alumnos y haciéndoles sentir que me interesa enseñarles a superar sus propias limitaciones.

Con este corto relato, tengo la esperanza de que sirva para que reflexionemos sobre nuestros quehaceres docentes. No solo debemos buscar la calidad educativa desde el conocimiento temático, sino también “transferir calidez humana”; condición indispensable para formar “alumnos felices”.

Bibliografía

- Bertalanffy, L. (1969). *Teoría general de sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Canfux, J. y otros. (2005). *Panorama de la educación de adultos*.
- Freire, P. (1970). *La Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- IED Almirante Padilla. *Manual de convivencia*.
- Maturana, H. (1997). *La Pedagogía del Amor*.
- Unesco. “*Perspectivas*”. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf
- Ministerio de Educación Nacional, Ley 115 de 1994.
- Ministerio de Educación Nacional, Decreto 3011 de 1997 de la Presidencia de la República.

Explorar para aprender

SANDRA OSPINA
LUZ ANDREA DUQUE
COLEGIO ISABEL II IED

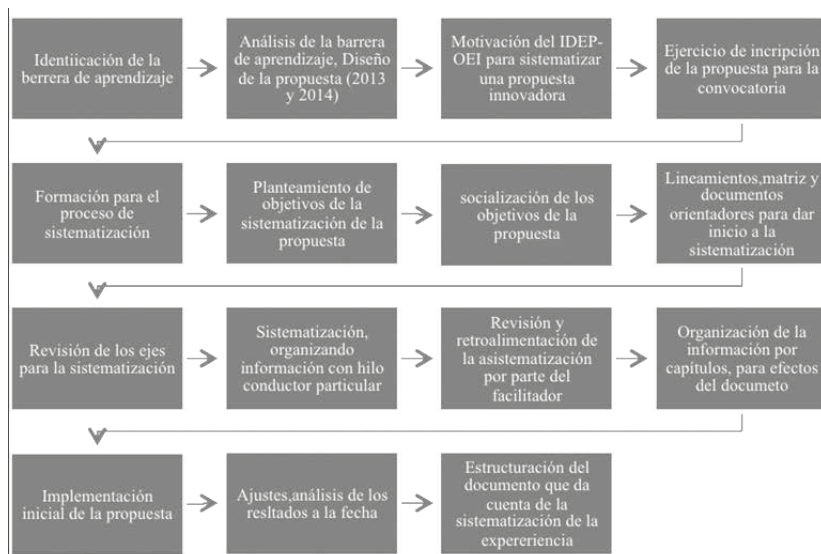
*“Más allá del código escrito, desarrollo de procesos mentales,
herramienta facilitadora para la lectura y escritura.
La finalidad de la educación, debe ser el desarrollo y no el aprendizaje”*

La iniciativa pedagógica de sistematización de una experiencia pedagógica trae consigo paradigmas y conocimientos previos, que, a la puesta en marcha de una propuesta pedagógica, puede modificar y ampliar. De esta manera, enriquecerá la práctica pedagógica, dándole el valor significativo en una pedagogía dialogante que brinde la oportunidad de cualificar el contexto educativo en nuestra profesión y nos permitirá replantear, afianzar y armonizar el quehacer pedagógico entre el saber, el ser y el hacer.

La sistematización recobra una importancia invaluable, para la autoreflexión y heteroreflexión, en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje; así como un proceso que nos permite la cualificación docente y para efectos del presente ejercicio, nos planteamos los siguientes objetivos:

- Reconstruir la experiencia, a través de la sistematización de su origen, diseño, propósitos, beneficiados e implementación de esta.
- Validar las bases teóricas que organizan, sustentan y estructuran las prácticas pedagógicas con saberes especializados, que le brinden el sustento conceptual a la experiencia pedagógica.

- Sistematizar la producción de los nuevos saberes y los saberes basados en la experiencia compartida, basados en los resultados de la sistematización e implementación de la propuesta “Explorar para aprender”, los cuales generen elementos en la elaboración de la política pública.
- Sistematización como ejercicio piloto. La implementación de la propuesta pedagógica, planteada en “Explorar para aprender”, la cual favorezca la adquisición de la lectura y escritura, en los niños y niñas con limitación auditiva que cursan los grados de transición y primero de básica primaria.
- Resaltar la iniciativa pedagógica, enmarcada en un enfoque diferencial, que favorezca el nivel de competencia lectora y escritora de los niños y niñas con discapacidad auditiva.
- Brindar a los docentes una herramienta pedagógica, teniendo en cuenta los principios del diseño universal de aprendizaje, que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura en aula integrada con estudiantes oyentes y sordos usuarios de la lengua castellana oral; así como la diversidad en el aula para sordos, de escolares sordos, usuarios de la lengua de señas colombiana.
- Generar una didáctica pedagógica, basada en la implementación de las estrategias de la propuesta “Explorar para aprender”, que contribuya a la dinamización de los procesos mentales para fortalecer los niveles de competencia lectora y escritora de los escolares en condición de discapacidad auditiva.



Gráfica 1. Procesos implementados para lograr los objetivos

Construcción ordenada de la experiencia: caracterización de la población escolar isabelina, con limitación auditiva

Actualmente, el colegio Isabel II cuenta con una población escolar de 2.500 estudiantes, de los cuales ciento veintiséis escolares son estudiantes que presentan limitación auditiva. De estos, noventa y cinco son usuarios de la lengua de señas colombiana y treinta escolares usuarios del castellano oral para su comunicación, cursando desde el grado prejardín hasta el grado 11°.

Como parte del proceso de admisión e ingreso de los estudiantes al programa educativo, de inclusión de estudiantes con limitación auditiva, se realiza una entrevista inicial que permite el conocimiento biosicosocial y caracterizar los escolares sordos, teniendo en cuenta los siguientes aspectos: causas de la pérdida auditiva, tipo de ayudas auditivas, presencia de otras discapacidades asociadas, formas de comunicación de los escolares con sus familias, situación socioeconómica de las familias de los escolares y la historia escolar.

Las causas más comunes de la pérdida auditiva son: 76 % meningitis, 5 % por rubéola durante el primer trimestre de gestación, 4 % genético (hereditarias), 5% congénito 5 %, citomegalovirus, toxoplasmosis, sífilis, herpes o VIH; 3 % como parte de síndromes (síndrome de asperger y waardenburg) y 2 % uso de medicamentos ototóxicos (fármacos). La edad de detección de la pérdida auditiva es del 30 % antes del año, el 60 % de uno a tres años y un 10 % después de los tres años. Con base en la clasificación dada por Goodman (1977), el 90 % de los estudiantes sordos presenta hipoacusia neurosensorial bilateral profunda, el 4 % severa bilateral, el 3 % hipoacusia moderada bilateral, el 2% hipoacusia unilateral o severa a profunda asimétrica y un 1% con audición normal, pero con pérdida del habla, signo que hace parte del Síndrome Perisilviano Bilateral Congénito.

Con respecto a las ayudas auditivas, el 5 % de los estudiantes sordos usan audífono, el 10 % tienen implante coclear, y un 75 % no usan ningún tipo de ayuda auditiva. El 100 % de los escolares sordos, usuarios del castellano oral, poseen algún tipo de ayuda auditiva, en un 30 % usan audífono convencional de última tecnología, el 40 % implante coclear, el 10 % sistema baha y un 20 % no usa constantemente la ayuda auditiva; además un 10 % de estos usan el FM en su aula.

En el colegio, la alternativa educativa ofertada está de acuerdo con la forma competente para su comunicación, o de acuerdo con las habilidades observadas para la adquisición de una lengua oral o visogestual. El 100 % de los estudiantes sordos de la jornada mañana se comunica mediante la lengua de señas colombiana como idioma propio de la comunidad sorda del país. El 10 % de los estudiantes sordos isabelinos se apoyan en la lengua oral para comunicarse.

El 90 % de los estudiantes de bachillerato ingresaron al sistema educativo en extra edad, con un promedio de doce años al grado preescolar, aunque la edad de ingreso ha disminuido de manera progresiva y en la actualidad, el grado jardín cuenta con dos estudiantes de cuatro y cinco años. El 70 % de los estudiantes han iniciado su escolaridad en un medio educativo para oyentes, bajo la modalidad de comunicación oral y a medida que los programas académicos se van complejizando, estos se ven enfrentados a fracasos escolares reiterados, lo que conlleva a las familias a optar por la alternativa educativa donde la LSC sea la que medie los procesos curriculares.

Actualmente, ciento veinticuatro estudiantes corresponden al 100 % de la población escolar que presenta pérdida auditiva, distribuida en cada una de las alternativas educativas así: jornada mañana en aula para sordos 47 %, integración con intérprete 38 % e integración usuarios del castellano oral en la jornada de la tarde 15 %.

En la jornada de la mañana, los estudiantes están agrupados bajo dos alternativas educativas: la primera de ellas atiende, en preescolar y básica primaria, a los estudiantes sordos usuarios de LSC, quienes requieren docentes de alto nivel y de grado que sean bilingües en este lenguaje, así como también modelos lingüísticos y culturales; dichos estudiantes están distribuidos en dos salones, un salón donde se encuentran los estudiantes de preescolar a tercero y otro salón donde se encuentran los estudiantes de cuarto, quinto y multigrado. Es de anotar que cada curso tiene currículo separado, lo que implica que cada uno tiene sus clases independientes con un docente titular.

La segunda alternativa es la integración con intérprete, donde los escolares sordos participan en cada una de las asignaturas en conjunto con los escolares oyentes, a excepción de las asignaturas del área de humanidades; ya que mientras los estudiantes oyentes están en español e inglés, los estudiantes sordos, en un contexto de aula exclusiva, asisten a lengua de señas colombiana y castellano escrito como segunda lengua, respectivamente; siendo importante anotar que los escolares sordos no cuentan con aula física para estas asignaturas, demarcando diferencia en equidad e igualdad de oportunidades con sus pares oyentes.

En la jornada de la tarde, igualmente se realiza una entrevista inicial para el conocimiento biosicosocial de los escolares hipoacúsicos, encontrando que la causa de la pérdida auditiva, según etiología, es muy variada. Se divide en las siguientes categorías: cuatro estudiantes de origen congénito (uno por pedida de líquido amniótico, uno por rubeola congénita y dos por malformación), correspondientes al (23.5 %), tres de causa no especificada (17.6 %), tres por ototoxicidad (17.6 %), dos de causa desconocida (11.8 %), dos por medicamentos durante el embarazo (11.8 %) y un estudiante por meningitis (5.9 %) y un estudiante por fiebres altas durante el embarazo (5.9 %).

En la mayoría de los casos, la edad de la pérdida auditiva fue muy tardía, dándose esta en el 64.7 % después de los dos años y solo el 35.3 % realizó una detección temprana al año o a los ocho meses. Es importante mencionar que, en este último promedio, dos de los estudiantes fueron detectados al nacimiento, debido a que presentaban una deficiencia por malformación congénita, evidentes desde el mismo momento del parto. Según diagnóstico audiológico, el tipo de pérdida auditiva está distribuidas así: el 12.5 % microtia, el 6.25 % hipoacusia mixta y el 81.3% hipoacusia neurosensorial, de las cuales, el 30.7 % son bilaterales.

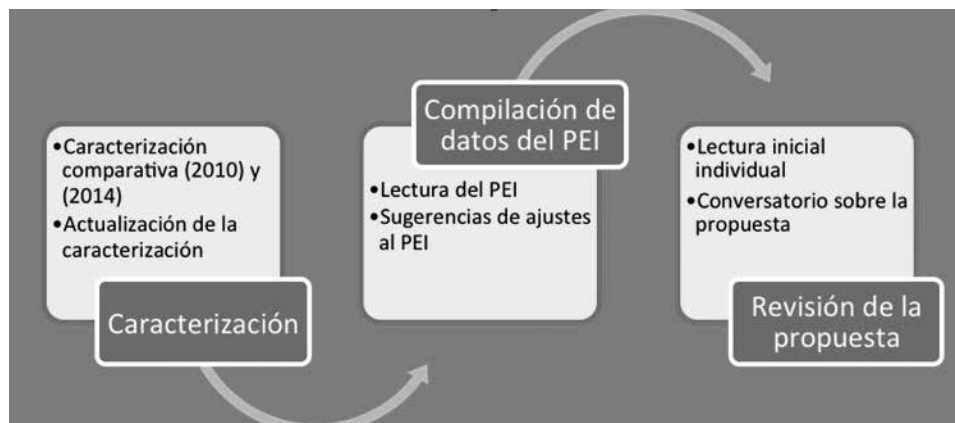
Esencialmente, la experiencia pedagógica consiste en la aplicación de las actividades de la propuesta “Explorar para aprender”, las cuales se encuentran planteadas en cartillas por grados correspondientes al primer ciclo, donde, a través de un personaje quien protagoniza las expediciones, realiza planes que incluyen los contenidos curriculares por grados y motivan al aprendizaje, incluyendo actividades para ejecutar en casa, donde se involucra la familia.

En la experiencia pedagógica, la técnica a utilizar es la implementación por parte de la docente de aula de las diferentes actividades planteadas en las cartillas, en un espacio académico determinado para la asignatura de castellano escrito. Estas estrategias orientadoras hablan a los estudiantes, empleando como técnica el “paso a paso” en cada una de las expediciones propuestas en los cuadernillos.

El diseño de las herramientas pedagógicas, “Explorar para aprender”, organizadas por expediciones I, II, III, se elaboraron durante dos años (2012-2013), cuya implementación de la primera expedición, se realizará durante el año escolar 2014, con un reporte de avances en dos bimestres académicos, para efectos de la investigación. La aplicación de las estrategias se realizará con una intensidad de cuatro horas clase, a la semana, como parte del desarrollo de la asignatura de lengua castellana, con un promedio de cuarenta y ocho horas clase hasta el mes de junio.

Por su modalidad comunicativa, los escolares se encuentran cursando su escolaridad en dos alternativas educativas: sordos usuarios del castellano oral y sordos usuarios de la lengua de señas colombiana, y los escolares oyentes se encuentran en el aula inclusiva con los escolares sordos usuarios del castellano oral.

En todo lo relacionado con el programa de inclusión, este primer ejercicio de sistematización se basó en ejercicios investigativos desarrollados en la institución, así como con datos registrados en el Proyecto Educativo Institucional PEI (2010). La revisión de manera individual y conversatorio sobre las orientaciones pedagógicas, que sustentan la propuesta, se realizó por las tres docentes, que constituyen el equipo focal que adelanta la presente sistematización de experiencia pedagógica. A continuación, se presenta una ruta básica que se empleó para apoyar este proceso.



La experiencia misma de sistematizar la información contribuyó a mejorar nuestra práctica docente, las orientaciones y sensibilización de directivos docentes. Esto nos permite dar una mirada hacia la práctica actual y su coherencia con el PEI y las particularidades de los escolares, expuesta en la caracterización de los escolares. Lo anterior favorece la intención pedagógica de cualificar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura a niños con limitación auditiva, bajo un enfoque diferencial.

Producción de conocimiento

Un reto palpable en la educación de los niños, niñas y adolescentes con limitación auditiva, es el logro competente del castellano escrito como la forma fundamental para el acceso al conocimiento en una sociedad mayoritaria oyente. Es importante destacar que no se ponen en práctica propuestas diferenciales, que incluyan los principios del diseño universal de aprendizaje, ni ayudas pedagógicas completas, especializadas, que faciliten el trabajo pedagógico en un contexto incluyente.

En el proyecto, la producción de conocimiento es producto de los conversatorios analíticos, autocríticos, desarrollados con el equipo de trabajo. Igualmente, esto está basado en los resultados del nivel de competencia lectora y escritora lograda en los escolares con limitación auditiva con características, habilidades particulares, contextos educativos y actores diferenciales.

En su diagnóstico inicial realizado en los escolares sordos usuarios de la lengua de señas colombiana, el grupo focal encuentra un desfase significativo en los niveles de competencia de una lengua y otra, con respecto a su edad cronológica y escolar, observando con gran preocupación que no hay un verdadero dominio de ninguna de las dos lenguas en uso para los aprendizajes escolares.

En cuanto a lo sordos usuarios del castellano oral, este aún se encuentra en proceso de adquisición competente, por lo tanto, su nivel de desempeño en el castellano escrito aún no evidencia avances significativos con respecto a su edad, nivel de estimulación y grado escolar.

Con base en ello, el grupo focal y docentes que implementarán la propuesta pedagógica “Explorar para aprender”, selecciona la expedición I del “Exploremos para aprender” I y II, correspondiente al grado preescolar y primero, para ser trabajados con los escolares muestra del presente estudio.

Este ejercicio cualifica nuestra práctica docente, ya que permite un análisis en equipo que orienta la selección de las actividades pertinentes de acuerdo al nivel de competencia de todos y cada uno de los escolares. Este es uno de los productos más significativos del proceso.

Producción de teorías que organizan y estructuran las prácticas

La experiencia del Colegio Isabel II ha facilitado sobre todo la producción de materiales pedagógicos y didácticos. Ese ha sido el reto constante. Atender la realidad de los niños y niñas. Entre estos productos se destacan:

- “Niño lector, gran escritor”, propuesta basada en el desarrollo de los procesos mentales, necesarios para el aprendizaje de la lectura y escritura, de Marqués, Sara y Ospina, Sandra (2012);
- Contexto social, encaminada a la enseñanza del proceso lector-escritor, en el contexto de las ciencias sociales, teniendo en cuenta los diferentes niveles de comprensión lectora, de Rojas, Mary, Prieto, Martha y Ospina, Sandra (2010).

Estas propuestas han sido implementadas por docentes de los colegios distritales, destacándose el trabajo pedagógico de Duque, Andrea (2011-2014), en la puesta en marcha de estas herramientas en el aula de clase, como elementos facilitadores en el aula de clase con escolares sordos usuarios de la lengua de señas.

En el desarrollo del trabajo con la población sorda, estas herramientas han sido de mucha utilidad. No obstante, y posterior a análisis colectivos, se ha encontrado que las propuestas requieren de un enfoque diferencial, dentro de la misma propuesta pedagógica, de acuerdo con las habilidades auditivas, comunicativas e historia escolar, que conlleve a mejorar los resultados obtenidos, incrementando el nivel de competencia lectora y escritora, enmarcada en una propuesta de diseño universal para el aprendizaje, el cual los haga cada vez más competentes dentro de una sociedad mayoritariamente oyente.

Docentes como Camila Hernández (2014), quien trabaja en aula exclusiva con niños, niñas con multidéficit, usuarios de la lengua de señas colombiana, inician proceso de implementación de experiencias pedagógicas, que preceden a esta nueva propuesta pedagógica. Otras docentes de apoyo especializado han encontrado en las herramientas pedagógicas un facilitador para los estudiantes en condición de discapacidad auditiva y/o cognitiva, como lo ha venido adelantado Lucía Guerrero (2013-2014), quien apoya el proceso de inclusión de escolares sordos usuarios del castellano oral. Laura Gutiérrez (2013-2014), respectivamente, maneja los contextos educativos como Isabel II y República Dominicana; evidenciándose, en estas experiencias, herramientas con un enfoque de diseño universal favorecen los procesos de aprendizaje de los niños y niñas con diferentes limitaciones.

Es de anotar que para su diseño e implementación se tienen barreras en tiempo, espacios académicos de discusión y dificultades para la adquisición de los materiales; así como el no contar con apoyos para obtener los insumos requeridos para la edición gráfica y digital de la propuesta completa. Sumado a ello, hay poca confianza en el desarrollo de procesos de investigación en contextos educativos y pocas oportunidades para apoyar a las y los docentes investigadores.

En este contexto, surge la propuesta pedagógica de “Explorar para aprender”, organizada en expediciones. A la fecha, se han desarrollado I, II y III en los grados de Ciclo I. El diseño curricular ha sido “paso a paso”, con base en las estructuras propias de cada etapa de pensamiento, con un enfoque constructivista, bajo el modelo pedagógico de aprendizaje significativo, dialogante, heteroestructuralista y autoestructuralista. Este es dirigido a los docentes, estudiantes y sus familias. Está orientada hacia los niños y niñas con limitación auditiva, que cursan los primeros grados escolares, en un contexto incluyente, de tal manera que a la vez, la propuesta favorezca los niveles de competencia lectora y escritora de los escolares oyentes con o sin necesidades educativas especiales transitorias y/o permanentes.

La cartilla se adhiere a las premisas del diseño universal de aprendizaje, en tanto, reconoce la diversidad de los aprendices y por lo tanto, brinda múltiples alternativas de desarrollo de las actividades propuestas dentro de los planes de trabajo, múltiples alternativas de presentación de la información y diferentes posibilidades de evaluación del aprendizaje, enmarcadas en el desarrollo de competencias. Además, esta serie cuenta con el respaldo científico de un grupo de investigadoras, quienes conformaron el equipo pedagógico y aunaron sus vivencias y experiencias como maestras para hacer de esta serie una invaluable herramienta de aprendizaje, en un escenario escolar.

La experiencia brinda logros a nivel personal y profesional, ya que al realizar un trabajo piloto de una propuesta pedagógica, permite visualizar respuestas interesantes en niños y niñas.

Se evidencian errores en la formulación de las actividades y por ende, se requieren modificaciones que favorecen la cualificación en la dinámica del aula, las estrategias, actividades y sugerencias planteadas. La intención de la experiencia investigativa plantea una propuesta con continuidad, que pueda ser implementada desde el inicio escolar hasta la culminación de los estudios, en la educación media.

En esta se integra una estimulación en el desarrollo de pensamiento con los estándares curriculares, y genera en los estudiantes un pensamiento crítico, reflexivo y propositivo, que facilita el acceso y permanencia a la educación superior. De igual manera, promueve profesionales de alta calidad para nuestro país.

Los libros “Explorar para aprender”, diseñados por algunos miembros del equipo investigador, son protagonistas en la experiencia. De una manera didáctica, estos buscan no solo articular los saberes que los niños deben apropiarse, a partir de expediciones y planes, sino que se reitera que son un pretexto para facilitar el trabajo de los docentes, quienes podrán desarrollar múltiples ideas de trabajo, a partir de una serie de herramientas que se brindan a través de toda la serie.

Nuestra experiencia de educación inclusiva ha marcado diferencia por crear ambientes educativos en una escuela regular, donde se reconocen las necesidades educativas especiales de tipo permanente, con contextos educativos no homogenizantes. Además permite tener una proyección educativa y laboral pertinente según sus capacidades, y así lograr una verdadera inclusión y participación productiva en la sociedad. Así mismo, la experiencia demuestra el interés por cualificar los resultados de los escolares en el castellano escrito; ya que aún nos sentimos con este compromiso de alfabetización de la persona sorda, y consideramos que esta ha requerido de una mejor pedagogía.

La construcción de este episodio de la sistematización parte de la revisión y recopilación de las inquietudes pedagógicas, procesos de investigación, propuestas didácticas similares, aportes de la literatura relacionada con el proceso de enseñanza-aprendizaje, las premisas teóricas de la propuesta pedagógica, entrevistas con los padres de familia de los escolares con pérdida auditiva y directivos docentes; así realizamos un recorrido de antecedentes pedagógicos y se organizan las teorías que sustentan la práctica pedagógica.



Producción de saberes pedagógicos y didácticos

La propuesta pedagógica surge a partir del planteamiento de una pedagogía por proyectos, además brinda estrategias didácticas donde los y las docentes son guías y mediadores en cada una de las diferentes expediciones que se han planteado, convirtiéndose en el pretexto perfecto para motivar a los niños y niñas hacia la construcción individual y colectiva de los procesos de aprendizaje. De igual manera, muestra amplias bondades que permean los estilos de aprendizaje de todos los estudiantes, ya que permite a los niños y las niñas interactuar con el mundo del conocimiento, a partir del uso de apoyos visuales y concretos, además de permitirles la adquisición de procesos cognitivos pensados paso a paso.

Esta propuesta está basada en el aprendizaje significativo y elegimos las actitudes esenciales. Desde el modelo de desarrollo de la personalidad de Ausubel (1983), el aprendizaje cooperativo y la pedagogía por proyectos brindan estrategias y materiales didácticos, donde los y las docentes son guías y mediadores de cada una de las diferentes aventuras planteadas por medio de la combinación de libros de texto, acompañados de un kit de materiales.

En la actualidad, es indudable que es todo un reto transmitir saberes y experiencias a las nuevas generaciones, desde una dinámica diferente, donde el conocimiento dialogue e interactúe libremente entre estudiantes, docentes y padres de familia. Esta propuesta pretende responder a estos retos, partiendo del saber previo del niño y su relación con el entorno familiar, escolar, social y cultural. La idea funciona cuando se lleva al estudiante a a realizar diferentes actividades paso a paso, que le permitan la construcción y exploración a través del juego y la diversión. Estos son aspectos fundamentales para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle de una manera natural y guiada con apropiación.

La experiencia pedagógica tiene como objetivo primordial posibilitar el diálogo sobre los procesos pedagógicos, generando alternativas de construcción y trabajo en equipo, donde los actores principales son los niños y las niñas, quienes son impulsados por sus compañeros, maestros y familias. Así, desde los primeros años, los niños y las niñas, además de acercarse al conocimiento, disfrutarán aprendiendo, autónomamente y con otros. A partir del desarrollo gradual de sus procesos de pensamiento, lograrán darle sentido y significación a su relación con el entorno.

Las cartillas, base de esta propuesta, están conformadas por cinco expediciones, las cuales contienen diferentes planes para que a través de las actividades que propone Manolo “Panda”, los niños mejoren las competencias: hablar, escuchar leer y escribir. Todo esto se consigue al trabajar de manera individual, en parejas, en equipo y con todo el grupo. También se realizarán exploraciones en casa, en el colegio y juegos que permitirán poner en práctica lo aprendido.

Al final de cada “expedición”, se verificará el recorrido realizado y lo que aún se puede mejorar, haciendo que los niños y las niñas se apropien de sus procesos de aprendizaje. Además, se encontrará un dato curioso que ampliará el conocimiento y estimulará el pensamiento crítico de los aprendices, quienes podrán compartir con la familia y amigos, en la sección del “Sabías qué”.

Adicionalmente, se acompaña de materiales concretos y didácticos que permiten que los interactúen con el aprendizaje, a partir del juego y de manera cooperativa con sus pares. Con la asesoría de sus maestros aprenderán a privilegiar la adquisición del código lector y escrito, mediatizado por la conciencia metalingüística de los estudiantes y lo manejarán por medio del goce de la literatura.

Este proceso toma el fundamento de un modelo interestructurante (2006), donde el aprendizaje es mediado, reflexivo y significativo; así como toma los elementos planteados por el modelo autoestructuralista (2010), que plantea la exploración vivencial, indagación y la experimentación. Desde este modelo el docente, se erige como guía del estudiante, se privilegia el diálogo, exposición reflexiva, aprendizaje colaborativo, con complejidad progresiva, adaptada a los intereses del estudiante y al tipo de contenidos.

En la evaluación, se analiza la oportunidad, dominio y apropiación de los aprendizajes; así como los logros de los estudiantes, de acuerdo con su ritmo, sus propios avances e intereses. Según Rosseau (1742), por la experiencia, el aprendizaje adquiere nociones más claras y seguras de las cosas que aprende uno por sí mismo, que las que se sabe por enseñanza de otros.

La propuesta pedagógica involucra las diferentes dimensiones humanas: cognitiva, buscando el desarrollo de operaciones propias de cada ciclo; comunicativa, niveles de desarrollo de competencias comunicativas, y afectiva, práxica y social, dentro de un contexto sociocultural, considerado próximo a las etapas del desarrollo. A continuación, se describirán las técnicas empleadas para los estudiantes sordos de cada una de las alternativas educativas:

En un momento inicial, se hizo necesario enumerar las hojas para relacionar la actividad con la página correspondiente y hacer el seguimiento respectivo a cada actividad. Luego, los estudiantes exploran la cartilla con el fin de determinar su motivación y manifestación de sus intereses particulares. Para dar inicio a la fase de implementación de la propuesta, se desarrollaron conceptos previos necesarios para la realización de las actividades de la cartilla; dándose inicio con la identificación de los fonemas y grafemas del abecedario a nivel oral y escrito, y la relación con el deletreo propio en lengua de señas colombiana. Posteriormente, se trabajó la lectura y escritura del nombre de los estudiantes, de los compañeros y la docente.

Una semana después de aplicar las estrategias, los estudiantes identifican su nombre y apellido a nivel escrito, oral y los deletrean en lengua de señas colombiana; así como identifica en su nombre y apellido las letras que los conforman a nivel escrito y oral, también lo hace con el de sus compañeros y padres.

Los estudiantes se interesan por la lectura, realizan preguntas sobre sílabas que se le dificulta leer, piden que le realicen dictado con apoyo de lectura labio facial, identifican en cualquier contexto sus nombres o apellidos, realizan relaciones con sílabas entre palabras, por ejemplo Juan–Jueves. Las actividades implementadas se consideraron necesarias, ya que uno de los estudiantes, al presentarse ante sus pares y docente, no pronunciaba correctamente su nombre y desconocía que tenía segundo nombre y apellido; además siempre manifestaba no poder leer ni escribir, aunque identificaba algunas letras y sílabas que conformaban su nombre. Otro de los estudiantes identifica el fonema-grafema /m/ en forma aislada y hace lectura automática a nivel silábico en combinación vocálica, pero no las asocia con su nombre.

Para avanzar en la implementación, un aspecto a destacar es el cambio del espacio físico del aula, ya que el ruido interfiere en el desarrollo de las actividades. A los estudiantes se les dio la instrucción que leyeran e identificaran la palabra //nombre//. Al lograr la identificación de esta, posteriormente la docente leía la instrucción y uno de los estudiantes la realizaba correctamente, pero utilizaba el verbo “tiene” por el de “tengo”. Por lo tanto, la docente moldea la actividad y se hace énfasis en el verbo “tengo”, señalándole en la hoja. Posteriormente, uno de los estudiantes nuevamente se presenta ante sus compañeros, pero en lengua de señas.

Se realiza la actividad con los sentidos, dando la explicación y ejemplo de cada uno de ellos, requiriendo del apoyo virtual de las cartillas, ya que por ser copia, las imágenes no son legibles.

Una de las actividades no se logra realizar, ya que esta se estaba aplicando en un espacio diferencial con los escolares seleccionados como muestra. Por lo tanto, la actividad se aplaza hasta cuando se encuentren con todos los compañeros en clase de castellano. Las demás actividades las realizaron correctamente con solo la lectura de la instrucción. Se trabajaron las onomatopeyas de dos aves (pollo y pájaro), las cuales no tenía la asociación correcta entre la imagen del ave y su respectiva onomatopeya.

En la cartilla propuesta, se observa una instrucción incorrecta en su redacción, por lo que requiere de una lectura corregida por la docente, y la modelación en el desarrollo de la actividad con la nominación oral de las imágenes y de esta manera, después de corregido el error, los estudiantes realizan correctamente la actividad.

En cuanto a la metodología, la docente parte de dar un contexto significativo, relacionado con la actividad a desarrollar, posteriormente realiza lectura y explicación. Da ejemplos a orales con apoyo visual de imágenes para aclarar conceptos. También emplea fotocopias de la cartilla impresa, carteles, fotografías e internet.

Los estudiantes manifiestan interés por todas las actividades, las realizan rápido y correctamente. Además de ser interesante el ejercicio, las actividades para los estudiantes relacionan acciones con sus familias y aclaran conceptos.

En la implementación de la propuesta para los escolares sordos usuarios del castellano oral, inicialmente se informó a los padres de familia de los estudiantes de los grados transición y primero, de la aplicación de una cartilla compuesta por una serie de actividades, cuyo énfasis es la lectoescritura. Posteriormente se le presentó la propuesta a las docentes, quienes inicialmente no mostraron mucho interés, pero accedieron a abrir el espacio para el desarrollo de las actividades.

La puesta en marcha de las actividades se realizó de forma grupal a cuarenta y cinco estudiantes: cinco sordos, usuarios del castellano oral, cuarenta estudiantes oyentes de aula regular del grado transición, en dos momentos diferentes, cuyas edades oscilan entre los cinco y siete años de edad. Se inició con una instrucción general a todo el grupo, para luego, de manera personalizada, repetir la instrucción al estudiante que lo requiriera. Cada punto de la actividad se realizó utilizando esta metodología, la cual permitió identificar las fortalezas y aspectos por mejorar de cada uno de los estudiantes. Terminada la implementación, se obtuvieron los siguientes resultados:

El desempeño de los estudiantes sordos usuarios del castellano oral fue de un buen nivel, aunque se apoyaron visualmente para realizar la actividad en su totalidad, de igual manera, la implementación de este tipo de herramientas pedagógicas permiten el desarrollo y afianzamiento de los procesos de comprensión y enriquecimiento de vocabulario. En términos generales, el desempeño de los estudiantes oyentes fue de un nivel bueno, la mayoría comprendieron las instrucciones dadas, y hubo dos estudiantes quienes requerían un apoyo personalizado para la realización del ejercicio. Tres estudiantes se apoyaron en procesos de imitación para realizar la actividad.

Aunque los estudiantes con los que se implementó la actividad son del grado transición y se encuentran en desarrollo de procesos de prelectura y preescritura, la docente titular del grupo sugirió que la letra de las instrucciones fuera más grande y si las gráficas fueran a color, llamarían mucho más la atención de los estudiantes. La experiencia de la sistematización nos ha permitido cualificar nuestra reflexión pedagógica, ya que, en la actualidad, es común observar las reacciones que tienen la mayoría de personas al compartir algún escenario social, o llanamente

al rosarse en el paso por una acera o en un medio de transporte, con una persona diferente a ellas, ya sea por su lengua, color de piel, vestuario o simplemente por su físico. Esto es producto de la visión consumista que rápidamente ha ido transformando los pensamientos “racionales” de los seres humanos. Claro está que este es un fenómeno netamente social, el cual ha afectado los contextos educativos y familiares, donde se tiene la tendencia a tratar a las personas según su apariencia, negando la parte humana, la cual debería ser vista como parte fundamental en el proceso de formación de seres integrales, miembros activos de la sociedad.

Para comprender de manera más simple lo anterior, es relevante aclarar el concepto de diversidad, tratado por Kiyondou (2006). Este la define como una noción que hace referencia a la diferencia, la variedad, la abundancia de cosas distintas o la desemejanza. Aclara que la diversidad cultural se refiere a la convivencia, interacción y socialización entre disímiles culturas. La existencia de dichas culturas es considerada como un eje importante de la humanidad, ya que contribuye a la construcción de conocimiento.

En este sentido, se debe romper con ese paradigma de juzgar, de criticar destructivamente, de señalar a todos aquellos que difieren de alguna u otra manera de la forma de vivir cotidiana de cada uno. Se debe luchar por destruir esa barrera consumista que se ha venido construyendo, impidiendo que la sociedad evolucione, porque sencillamente el que no tiene, no vale, no existe, no hace parte de la sociedad. Es imprescindible dejar de encasillar los pensamientos, pues estos son libres, no se debe contribuir al encadenamiento de las ideas, negando lo que se es.

Por último, se debe remplazar por completo esa concepción de comparación permanente, de persona a persona, donde se rechaza todo aquello que difiere de lo que se es, de lo que se cree, de lo que se piensa, de lo que se hace. Independientemente de todos estos aspectos, lo único que debe trascender es el principio de que todas las personas hacen parte de la raza humana. Estos es en lo único que se puede clasificar a una persona, de otra manera, nunca se encontrará un ser igual a otro, por más de que pertenezcan a la misma especie, nunca serán iguales, si en las manos se tiene un claro ejemplo y explicación, todos los dedos hacen parte de la misma mano, pero ninguno es, ni será, igual a otro.

Partir de la implementación de actividades prácticas en el aula de clase, para luego encontrar un fundamento teórico para esta, es un proceso muy valioso, pues se parte de la realidad a la cual se enfrenta el docente, cada día, con todas sus variables. No partir de supuestos hace que una propuesta pedagógica sea mucho más valiosa y motivante para el estudiante y para el docente. Adicional a lo anterior, la oportunidad de conocer experiencias desarrolladas en otros contextos, con otros recursos, nos permitió, desde lo personal, realizar un proceso de autoevaluación y reflexión de la forma de concebir la educación desde la inclusión.

Desde el perfil como educadoras especiales y fonoaudiólogas escolares, se considera que esta experiencia permitió fortalecer nuestra labor, la cual, en cierta medida, debe romper todos aquellos paradigmas de clasificación de las personas. Poder ver que independientemente de nuestra condición de vida, somos seres humanos que no necesitamos ni ser clasificados, ni ser segregados en pequeños grupos. No podemos hablar de inclusión y aceptación de la diversidad, cuando desde nuestra visión personal y profesional, constantemente, relegamos nuestra labor no a personas, sino a discapacitados, limitados, sordos, ciegos, autistas, negros, desplazados, indígenas, homosexuales, bonitos, feos, altos, bajos, gordos, flacos; cuando estas personas se dejen de considerar minoría, creo que será el principio de la verdadera transformación que se necesita. De esta manera es que se podría iniciar una propuesta educativa inclusiva.

A partir del diálogo con los padres de los estudiantes, se orientó sobre las actividades que se desarrollarían en el aula para mejorar los procesos de lectura y escritura, ya que en ambos casos había existido fracaso escolar anterior.

La relación con las políticas públicas

El PEI del Colegio hace unas breves reflexiones y caracterizaciones sobre la población con discapacidad auditiva. Así mismo, si bien se menciona el programa de inclusión, al igual que los planes de estudio institucionales, aún se carece de la descripción estructurada, en cuanto a las adaptaciones curriculares y logísticas que se han venido realizando.

Con respecto al Plan de estudios, criterios de evaluación y promoción académica descritos en el sistema institucional de evaluación, en el área de humanidades, se incluye el plan de estudios de castellano escrito como segunda lengua y el de Lengua de Señas Colombiana. Esto se da sin evidenciarse en cada uno de los planes de estudio las adecuaciones pertinentes para atender las poblaciones. Siendo importante anotar que el SIE de 2014 hace énfasis en la forma de evaluar a los escolares sordos, de acuerdo con cada una de las alternativas.

En cuanto al modelo pedagógico, se incluyen elementos de la enseñanza problemática y la didáctica desarrolladora para el aprendizaje significativo: esta estrategia pedagógica guía las labores de formación de los educandos en el colegio Isabel II, y describe aspectos muy generales, sin hacer énfasis en la pertinencia para la población escolar con discapacidad auditiva.

La institución proyecta que la formación dada a sus estudiantes sea desde los valores de la inclusión y haga parte de su proyecto de vida. A su vez, debe redundar en la comunidad, sin embargo, no se evidencia de qué forma se hace el vínculo

entre el valor de la inclusión y el proyecto de vida de los escolares, cuando no se ha estudiado las necesidades ni expectativas de vida de los niños y jóvenes, ni las posibilidades que ofrece el entorno para lograr dicho proceso incluyente.

En cuanto la misión a nivel institucional se expresa, como una institución educativa de carácter oficial, al Colegio Isabel II, el cual “ofrece una educación integral de calidad, a estudiantes sordos y oyentes, que responde a los requerimientos actuales... mediante la vivencia de los valores isabelinos de responsabilidad, tolerancia, respeto, autonomía y sentido de pertenencia”.

La misión da cuenta de dos grandes grupos poblacionales: oyentes y sordos, pero continúa en el desconocimiento de la población y problemáticas sociales detectadas.

Desde la política institucional, de cada una de las propuestas educativas que le han apostado al proceso inicialmente de integración con un interés de avanzar hacia el proceso de inclusión, se aporta a la construcción de una verdadera política de educación inclusiva distrital y nacional.

Así mismo, en 2010, elementos como los arrojados por la aplicación del índice de inclusión en el colegio, dan los siguientes resultados:

- A nivel cultural: se deben fortalecer las estrategias de aprendizaje cooperativo.
- Frente a los valores inclusivos: es importante que en el PEI se vea reflejada la inclusión como un tema transversal y central.
- Y que las políticas brinden un apoyo mayor a los procesos de aprendizaje por parte de orientación.

La relación con las políticas públicas

Sin lugar a dudas, el proyecto ha promovido importantes cambios en la política institucional. Esto se ha dado gracias a la implementación de las cartillas, la creación de una caja de herramientas, la cual ha sido utilizada para diferentes áreas, y de igual forma, se ha permitido reflexionar sobre las necesidades particulares que se dan en grupos minoritarios. A medida que se han implementado las herramientas, se evidencia que ha subsanado vacíos conceptuales de los niños en diferentes áreas y se han fortalecido las competencias de los docentes.

La sistematización permitió analizar los aspectos anteriormente mencionados, observar que tan pertinente es el proceso que se está llevando al interior del aula y a nivel grupal en la lectura y escritura.

En el Artículo 12, “Padres y/o madres o acudientes de familia”, del Manual de Convivencia, es necesario que se incluya la obligatoriedad de la asistencia a las clases de LSC, pues esto les permite favorecer la competencia comunicativa al interior del núcleo familiar, en especial entre padres e hijos.

En el caso particular de los directivos docentes, y a pesar de los continuos cambios de los profesionales de la educación, que ocupan estos cargos, la sistematización de esta experiencia permite visualizar la forma de aprendizaje y la barrera más importante de los escolares sordos, como es su desempeño en la adquisición de la lectura y escritura; ya que para este proceso se requieren de los canales sensoriales intactos, para lograr su aprendizaje en igualdad de condiciones que la mayoría de los escolares oyentes, en un contexto escolar incluyente.

De esta manera, se logran comprender las dinámicas pedagógicas en un aula que dé respuesta a las necesidades educativas de la diversidad y comprender que la tarea fundamental de la escuela es prepararse para atender y brindar contextos escolares con un verdadero enfoque incluyente. Además, el resultado de la propuesta debe reflejar la experiencia de la implementación, pues desde los directivos se debe reflexionar sobre la importancia de crear los espacios necesarios para la reflexión pedagógica e investigativa y la creación e implementación de propuestas novedosas que permitirán mejorar los niveles de calidad educativa, exigidos desde las políticas de educación nacional.

Desde la sistematización de la experiencia, la construcción de este capítulo permite al equipo hacer la compilación de la legislación colombiana al respecto, y realizar un ejercicio comparativo con otros países donde hay un mayor o menor avance en esta política de inclusión, llamando a la reflexión para que en diferentes contextos hayan más veedores como ciudadanos y en especial, los que trabajan para la inclusión del cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad.

Conclusiones

El diálogo entre pares académicos ha generado espacios para la construcción de la experiencia y esto se convierte en retos motivadores e interesantes. Así exista la dificultad evidente en tiempo, durante la jornada laboral, para trabajar con la rigurosidad requerida para su cualificación. Y de igual manera, poder realizar los análisis de avances y resultados que permitan calificar, validar y ampliar la cobertura de implementación de la experiencia-propuesta pedagógica.

El proceso de sistematización de la experiencia pedagógica busca minimizar las barreras de aprendizaje para la lectura y escritura presentes en niños y niñas con limitación auditiva que cursan básica primaria.

Esto permite al equipo de apoyo especializado avanzar en la creación de ayudas pedagógicas innovadoras, bajo el diseño universal de aprendizaje. En su primera fase de sistematización, la experiencia pedagógica visualiza la importancia de mimetizar las barreras de aprendizaje de todos y cada uno de los escolares, teniendo en cuenta el procesamiento interno particular de la información, sin homogenizar los procesos de enseñanza; apoyando a la escuela en su preparación para atender a la diversidad, bajo un enfoque diferencial.

La propuesta completa pretende crear un diseño de desarrollo de la competencia comunicativa, basada en el desarrollo de los procesos mentales, siguiendo los niveles de comprensión lectora literal, inferencial, crítico, apreciativo. De igual forma, busca dar continuidad con los cinco niveles planteados en la evaluación PISA (2009), con la lectura fragmentada, inferencia directa, inferencia general, lectura profunda, lectura crítica y lectura de experto, dentro de un contexto incluyente.

Bibliografía

- Acero, E. (1995). Programa académico de campo. *Lenguaje en la educación de la persona sorda*. Bogotá: Facultad de medicina departamento de terapias. Unidad de la comunicación humana.
- Ausubel, D. (1983). *El desarrollo infantil. Vol 1: Teorías: los orígenes del desarrollo. Vol 2: El desarrollo de la personalidad*.
- Cuervo, C. & Flórez, R. (2004). *El lenguaje en la educación. Una perspectiva fonoaudiológica*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- De Zubiria, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa editorial del Magisterio.
- Flórez, R. (2005). *El regalo de la escritura*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Grojean, F. (1996). “El individuo bilingüe”. En: *diversidad cultural y del lenguaje y la experiencia sorda*. Cambridge: University Press.
- Márquez, S. & Ospina, S. (2007). *Instauración del procesamiento interno de la lengua castellana escrita para niñas y niños sordos de los grados preescolar y primero*. Bogotá: SED.
- Prieto, M.; Ospina, S. & Rojas, M. (2008). *Con-texto social. Una propuesta con textos de sociales para niñas y niños sordos*. Bogotá: SED.

Caminos, experiencia vivida y huellas

CAROLINA RODRÍGUEZ ARÉVALO
ALBA MILENA YATE GANTIVA
COLEGIO BRASILIA BOSA IED

Entender el propósito de la Cátedra de Afrocolombianidad en Brasilia nos remota a 2007, cuando inmersos en Eleggúa¹, decidimos, “sin entender”, entregarnos a la travesía de conocer la Diáspora Africana como una herramienta de construcción de sujetos desde una perspectiva multicultural y diversa que integra los aportes y memoria histórica de las comunidades afrodescendientes y su relación con la otredad. De cuerpo, alma y entregados al compromiso pedagógico como agentes transformadores, decidimos transmutarla al espacio de la Escuela, un espacio de resistencia que nos ha producido sinsabores, a lo largo de siete años.

Iniciemos por el PFPD² que marca nuestra entrada particular a las categorías que desentrañan raza, etnia, educación diferencial y toda suerte de sistemas que entran en la escuela para hacer de ella un espacio para “las múltiples formas de ser y de vivir”. Así, recordamos que para el 2007, el grupo de estudios Afrocolombianos (GEA-CES) de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, desarrolló actividades de docencia con maestros y maestras y las docentes y los docentes en el marco del programa: PFPD, que comenzó en 2005 como un curso de actualización sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, y entre 2006 y

1 Red de maestros y maestras interesados por el desarrollo de la cátedra de Afrocolombianidad, en espacios pedagógicos, académicos y culturales.

2 Programa de Formación Permanente de docentes realizado por la SED desde diferentes áreas del conocimiento.

2007, se consolidó como un programa de formación permanente, buscando hacer visible los logros y aportes a la vida nacional de las culturas afrocolombianas y raizales, identificando mecanismos de discriminación y racismo para superarlos... (GEA-CES, 2008, p. 2).

En 2007, la Red Eleggúa se creó como complemento al trabajo iniciado por “Eleggúa y los caminos de la tolerancia”, liderado por el Grupo de Estudios Afrocolombianos GEA-CES. Este fue un programa que “tomó su nombre de una de las principales deidades de la religión Yoruba, el oricha Eleggúa, responsable de abrir caminos y cuidar a los viajeros...” (GEA-CES, 2007, p. 1). La cátedra de Estudios Afro colombianos aparece en la Universidad Nacional como la posibilidad de incluir los estudios étnicos en los colegios del Distrito Capital. Esta preocupación se convierte en un PFPD, que varios maestros y maestras de Brasilia iniciamos y cuyo proyecto final se denominó: Brasilia Incluyente: “Pedagogía de Proyectos, una puerta abierta hacia el reconocimiento del afro descendiente como sujeto de derecho y memoria histórica”. El ejercicio de aplicación de esta investigación trajo consigo experiencias pedagógicas, referencias teóricas y la acertada participación en la Expedición etnográfica por la Región Pacífica Colombiana, las cuales permitieron elaborar un primer documento que consolidó la creación y el diseño de una malla curricular que, desde lo pedagógico, aportaría las bases para el trabajo interdisciplinar, cuyo enfoque desde el PEI Brasilista y la actitud positiva de los y las docentes involucrados permitió definir los horizontes. Para el 2008, marcaron nuestros caminos en una oportunidad de reflexión y transformación de imaginarios que promovieron una nueva actitud de auto y co-reconocimiento, para entender que la afro colombianidad es más que la suma de valores culturales, rasgos físicos y herencias africanas. Un imperativo categórico que promulga “al ser humano como humano en pleno ejercicio de su libertad y experiencia de vida”.

Lo hasta aquí expuesto lleva consigo una visión afectiva y espiritual que permite ser formadores y multiplicadores con una actitud investigativa y nos motiva a participar, descubrir y reconstituir el acontecer de nuestros hermanos afro colombianos. Esta carencia evidente en formas de discriminación permitió recrear el paisaje Brasilista de manera interseccional³.

Ya para junio de ese mismo año, diez docentes hicieron parte de un ejercicio de formación académica, mediante una expedición al litoral pacífico colombiano. Los y las docentes fueron seleccionados por su compromiso con el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en colegios del distrito. Por un lado, se pretendía brindar algunos elementos conceptuales y pedagógicos a través del contacto directo con las culturas afrocolombianas, en sus territorios ancestrales y

3 Entendida la interseccionalidad como esa relación de poder entre las categorías de raza, sexo/género y clase que determinan ejercicios de dominación y subordinación.

por otro, se quería prestar un apoyo a las y los docentes que venían desarrollando experiencias significativas en CEA, como acción que concretara los incentivos que la SED contempló en la resolución 1961 de 2007.

“Me decido ir a conocer el Chocó y el río Baudó. Experiencia que ha sido trascendental para mí, Ahora recuerdo que en el acto de graduación el profesor Jaime Arocha me decía, que esto que iba a vivir podría “rayarme el coco”; casi después de un año creo que fue así”.

Edisson Díaz⁴. Cuento (Fragmento, 2007)

La propuesta buscaba permitir el contacto directo de los y las docentes de la ciudad de Bogotá con las culturas afrocolombianas y a la vez, construir un documental alrededor de una experiencia de investigación pedagógica que supone el rescate, revaloración y preservación del patrimonio material e inmaterial de las comunidades ribereñas del litoral Pacífico, en especial las que se encuentran asentadas en la cuenca media y baja del río Baudó, el medio Atrato (Chocó) y la zona costera de Bahía Málaga (Valle). Se trata de la expedición etnográfica al litoral Pacífico; un proyecto que desde hace dos años viene promoviendo la Organización de Comunidades Negras ORCONE⁵, junto con los consejos comunitarios del Río Baudó y sus Afluentes (ACABA), la Asociación Campesina del Medio Atrato (ACIA) y el consejo comunitario Bahía Málaga.

La expedición etnográfica es un proyecto de aula del diplomado en Etnoeducación, con énfasis en culturas afrocolombianas que ORCONE ha diseñado e implementado, en convenio con la Cooperativa del Magisterio CODEMA y el Instituto Pensar de la Pontificia Universidad Javeriana. En la actualidad, la Pontificia Universidad Javeriana y la Universidad Nacional de Colombia vienen llevando a cabo este tipo de diplomados y varios de los docentes que han concretado sus estudios allí, han participado como expedicionarios y expedicionarias en las dos versiones de la expedición etnográfica, que se han hecho hasta el momento.

Como estrategia de aplicación de contenidos y de orientar el sentido de los diplomados llevados a cabo entre 2004 y 2006, y los Programas de Formación de

4 Docente de Carlos Albán Holguín en el área de sociales y compañero de viaje en la expedición.

5 ORCONE es una organización de maestros afrochocoanos que tiene quince años de trayectoria. Su objeto social ha sido resaltar, enaltecer y difundir la etnicidad Afrocolombiana y luchar contra la discriminación socioracial, especialmente en el contexto educativo de Bogotá. Pese a ser una organización étnica urbana, tiene influencia regional por sus contactos con varios consejos comunitarios del litoral Pacífico. Esto le ha permitido acercar dos realidades distintas –la rural y la urbana– donde se mueven diferentes procesos de etnicidad Afrocolombiana. Carrera 5 No 16-14 Oficina 705 Bogotá D.C. Colombia. Telefax: 2439483 E-mail: orconelo@yahoo.com

Docentes (PFPD) durante 2006 y 2007, se propuso (los agentes gestores del programa de la CEA) la realización de una investigación aplicada y de un registro audiovisual que recreara el diálogo intercultural, el uso de técnicas etnográficas y de la experiencia vivida por un grupo de las y los docentes-investigadores, quienes, con asesoría antropológica, recabarían información relativa a diversas expresiones culturales de los pueblos afropacíficos, en ámbitos territoriales ribereños y costeros.

El video de la expedición etnográfica al Pacífico tiene fines pedagógicos, en la medida en que se convierte en herramienta para el proceso etnoeducativo⁶ que adelanta ORCONE en el Distrito Capital con los y las docentes de las instituciones públicas.

Sin lugar a dudas, la experiencia de la expedición etnográfica penetró en la relación etnia-territorio. Se asume lo étnico-territorial como un proceso social, ideológico y político que sublima las condiciones materiales de existencia, las estrategias adaptativas y en términos generales, la estrecha relación de las poblaciones étnicas con ambientes a los cuales esas comunidades se han adaptado y a su vez, han adecuado creativamente, construyendo territorios (Ministerio de Educación Nacional, 2004). De esa adaptación creativa al entorno físico y biótico, surgieron muchas de las manifestaciones culturales que los expedicionarios docentes recabaron durante ocho días de trabajo en terreno. El año siguiente, con el entusiasmo y la entrada de las políticas públicas relacionadas con la inclusión, nos arriesgamos a participar en otro PFPD en la Universidad Nacional de Colombia sobre género y ejercicio de la plena ciudadanía, que llega a nuestros cuerpos sexuados para transformar el sentido de ciudadanía y libertad. Desde nuestra mirada de seres sexuados y socialmente “diversos”, es una reflexión que nos lleva a reflexionar sobre nuestros cuerpos en la relación binaria mujer/hombre o simplemente en la corporeidad, la identidad y el otro. Además permite reconstruirnos desde un punto de enunciación que llega a la Escuela en nuestro discurso como maestras y maestros.

El objetivo principal de este PFPD fue contribuir a la formación permanente de los y las docentes y directivas para el desarrollo y la promoción de conocimientos, recreación de riqueza artística, científica, técnica y la construcción de ciudadanía deliberante, participativa e incluyente en las comunidades escolares y en la ciudad. Desde la Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia, se desarrollaron estas capacidades, generando la reflexión sobre las relaciones escuela-ciudad, sujetos masculinos y femeninos, desarrollo humano, retos en ciencia y tecnología, convivencia ciudadana e inclusión social.

6 Término que describe lo relacionado con la categoría diferencial de raza, en términos culturales acuñados en la modernidad como etnias desde patrones incluyentes.

Así nació el proyecto para Brasilia: “Brasilia incluyente: una propuesta hacia la construcción de un ser brasilista, con perspectiva de género e identidad ciudadana”. Un replanteamiento de la CEA que incluye la reflexión sobre género, identidades sexuales y mujer.

Para 2010, interesadas⁷ en profundizar y marcar una pauta transformadora de los procesos pedagógicos como producto de la especialización en Pedagogía de la Lúdica para el Desarrollo Social y Cultural, se recogen las experiencias anteriores en un documento que reúne los frutos de una trayectoria de tres años y se sistematiza la última propuesta, donde los estudios afrocolombianos se funden desde un enfoque de género.

Una perspectiva de formación ciudadana, a la cual le apostamos hasta el día de hoy. Nuestra propuesta final lleva un nombre que extenso en letras y palabras teje la relación estrecha, afectiva y proyectiva que como agentes de cambio nos hemos propuesto no desamarrar de nuestros cuerpos.

Al escuchar “formación humana”, se avanza en un discurso político sobre la naturaleza de la educación y ante todo, la óptica de la Escuela como un territorio urbano. La propuesta de formación en capacidades ciudadanas no es más que la mirada de lo diverso, en un espacio hasta hace algunos años homogéneos.

Pero, ¿cómo es posible la interculturalidad en la escuela?, ¿es la escuela un espacio para la inclusión, la ciudadanía y la otredad? Lo que inició como transformación en las políticas públicas, hoy por hoy, se ha convertido en un reto de la pedagogía, el papel del docente y las relaciones al interior de la Escuela.

Es decir, hasta hace unos años, al interior de la Escuela, el mundo de lo cultural se había contemplado como un saber mediático, lejano de la realidad del sujeto, y cuando se mira al sujeto como un ser subjetivo e intercultural, la brecha entre pedagogía y ciudadanía se hace cada vez más grande y nacen como problemáticas de la educación, conceptos como inclusión, género, diferencia, etnoeducación, derechos humanos, y competencias ciudadanas.

En la actualidad, en esta sintética genealogía, no dejan de sorprender algunos asuntos que se convierten en proyectos transversales o políticas públicas que de propuesta en la agenda, se hacen ahora tema actual, imperioso y obligatorio: la discriminación étnica, todas las formas de violencia contra la mujer y los sectores sociales LGBTI, la difícil inclusión de los estudios afroetnoeducativos y de género en la escuela, el tránsito de una noción genérica de una Bogotá sin Indiferencia a una para todos o a una Bogotá Humana; para sostener la importancia indudable

7. Alba Milena Yate y Carolina Rodríguez, gestoras del proyecto final de la investigación. Docentes de Brasilia Bosa IED.

del término interculturalidad en la Escuela y con él, reconocer a los y las habitantes de la Escuela como sujetos que necesitan de un estado de bienestar, donde todos tengan voz y voto, reconocimiento desde la diferencia y para la diferencia.

Toda esta atmósfera que se enmarca en el contexto de la ciudad como territorio de vida y que no es más que la geografía de reivindicaciones históricas, posicionamientos multiculturales y en últimas, la ausencia o presencia de una “cultura ciudadana”, llega de manera abrupta a romper los muros de la Escuela y a reconocer este espacio como un territorio simbólico, donde se dan luchas simbólicas de los sistemas de dominación (sexismo, racismo, segregación) en un sistema de heteronormatividad obligatoria que conduce a construir identidad, patrimonios endógenos, huellas ancestrales y finalmente formación desde la ciudadanía. A la postre, mientras no se borre la huella del maestro-saber, y se construya un maestro-ciudadano, que está en el contexto educativo para que realmente se transformen las redes comunicativas de lo local hacia construcciones identitarias de comunidad, Estado, democracia, e inclusión, esta pluralidad de situaciones y de perspectivas muestra que seguirán abiertos profundos dilemas pedagógicos.

Pedagogía y ciudadanía constituyen los pilares fundamentales de una educación para la convivencia, unos conceptos inquietantes en la aproximación a una educación para la formación y continuidad de la cultura. Educar a jóvenes como integrantes de la sociedad, en el marco de una configuración ciudadana en una “urbe multicultural” como Bogotá, asegura la continuidad y unidad orgánica de la evolución de lo local a lo global y evita la ruptura de la tradición, que es quizá el legado histórico que, con ayuda de la memoria, acercaría a las identidades de la Escuela a la alteridad, con pleno ejercicio de la ciudadanía y con derecho a crecer en las libertades de la democracia.

La preocupación de la escuela de hoy es la reconstrucción conceptual y reflexiva de la educación, desde una visión intercultural que enriquezca las voluntades individuales y colectivas, construya al sujeto desde lo diverso hacia lo humano, estableciendo ciudadanías autónomas, reflexivas y por lo tanto, construya fundamentos para el ejercicio de las libertades y construcción de seres autónomos y transformadores de su realidad.

Por ende, encontramos la imperiosa necesidad de incluir en la escuela el ejercicio de las prácticas interculturales, como la posibilidad de un principio pedagógico que eduque desde el currículo a los y las jóvenes, a partir de una dimensión de lo lúdico, (de tal suerte que la educación además de constructiva y significativa sea visionaria, proyectiva y conceptos como moral, leyes, recompensas, sanciones, sean lenguajes significativamente simbólicos en el ámbito de la diversidad), y en el pedagógico (desde el cual establezcan nuevas condiciones para el ejercicio de la docencia y de los aprendizajes en la escuela).

Finalmente, es innegable que la construcción de sujetos autónomos está ligada necesariamente a la actuación de la escuela y el territorio pedagógico como espacio de aprendizaje. En una ciudad para la democracia, también se esquivo el papel del docente y su aporte a la formación ciudadana.

Por ello, nació el proyecto de investigación: Hacia una pedagogía de la inclusión y la ciudadanía: identidades, lúdica y diferencia en un escenario intercultural... la escuela. Una propuesta para el y la docente del siglo XXI, un docente diferencial, multicultural, pluralista, competitivo(a), que a través de acciones afirmativas, más allá de los proyectos, quiera construir a la escuela como un espacio para la diferencia, la identidad y la alteridad. Aquí la pregunta es: ¿somos maestros y maestras para la inclusión?, ¿y es la pedagogía de la lúdica una puerta abierta hacia la interculturalidad?

A propósito de las huellas que nos permitieron construir...

Los procesos de Interculturalidad en la Escuela requieren una imperiosa revisión pues deben ser considerados parte constitutiva de una cultura de la Inclusión y la ciudadanía para reivindicar, revitalizar, resignificar, y apropiar la memoria de los sujetos hacia la construcción de redes identitarias y otredades ciudadanas que envíen de manera acertada al estudiante-sujeto a la ciudad (Bogotá Afrocolombiana, 2008).

En un camino extenso entre pedagogía y políticas educativas, es innegable que la educación del siglo XXI está marcada de rebeldías cercanas. Por una parte, la tradición colonialista y por otra, las polifonías entre saber-escuela y entorno barrial. Todas las formas de protesta y resistencia sobre el papel de la escuela, la pedagogía, responden a una crítica sobre la construcción de sujetos para la ciudadanía, competentes en el ámbito local y global.

Este acumulado va tomando forma en los discursos pedagógicos, el currículo, los modelos de aprendizaje, el PEI, el plan de estudios, los manuales de convivencia, de ética y en sí, todos los saberes de la escuela.

A su vez, va construyendo, en la escuela, el concepto de humanización e inclusión como centro de todas las acciones tendientes a transformar a los sujetos que la habitan, desde una mirada local hacia el ámbito de lo ciudadano. Por tanto, no es de sorprender que el nuevo discurso pedagógico esté enlazado en la categorización de un marco legal posicionado desde la misma Constitución; así, la Constitución Política de Colombia de 1991 definió a la nación colombiana como pluriétnica y multicultural. Este hecho fue la resultante de iniciativas, movilizaciones y demandas y de una transformación vertiginosa de la mirada de la ciudad y de la escuela.

Otro ejemplo fue el Plan Sectorial de Educación 2008-2012, el cual rezaba:

La “Educación de Calidad para una Bogotá positiva” se proponía la formación en derechos humanos, democracia, participación, convivencia, interculturalidad y género; y el impulso de la inclusión e integración educativa de poblaciones en situación de vulnerabilidad.

Educación en Derechos Humanos significa realizar acciones pedagógicas y culturales que permitan a los miembros de la comunidad educativa desarrollar actitudes y disposiciones para ser y reconocer a otros y otras como sujetos de derechos humanos y aprender a vivir juntos; para construir relaciones basadas en la equidad, la inclusión, el reconocimiento, la integración cultural, la participación política y las posibilidades de hacer exigibles los derechos [...] como consecuencia de ello, se crean condiciones para que el sistema educativo se adapte a las necesidades educativas de personas y grupos tradicionalmente excluidos, reconociendo, respetando y protegiendo sus particularidades (SED-UNFPA-SIDS, 2009).

La diversidad, la heterogeneidad y la diferencia son quizá las cualidades más afortunadas en la escuela, pero las más vulneradas. De cualidades se convierten en problemáticas, cuyo enfrentamiento causa temores, indiferencia y una gran violencia simbólica, evidente en los discursos, las interrelaciones marcadas por el poder y en los silencios que, a través de indiferencia o la burla, incorporan formas de exclusión. Esta realidad se ha constituido en la principal causa de conflictos y la que más expectativas e incertidumbres generan en docentes y los mismos estudiantes, ya que muchos no se sienten preparados para comprender estas posturas homogenizantes, de subordinación y de dominación.

La escuela debe generar ambientes de reflexión que expliquen procesos de inclusión y respeto por las diferencias. Sin embargo, lo diverso en la escuela genera tensiones y miedos, alimentados por el desconocimiento y los prejuicios. En relación con este choque cultural, Debarbieux (1999) expone:

[...] el accionar sobre colectivos conlleva algunos riesgos. Con las migraciones tan masivas del mundo globalizado, las diferencias culturales afloran permanentemente. Muchas veces los planes de estudio, y con mayor frecuencia, los educadores, no parecen suficientemente capacitados para afrontarlas. Estas cuestiones pueden ser generadoras de violencia si no son encaradas de manera adecuada.

Esta óptica hace pensar a la Escuela como un escenario donde se deben priorizar modelos pedagógicos de inclusión. Adicional a ello, se suma que muchos procesos de socialización, identidad, códigos morales y éticos, responsabilidad primaria de

la familia han sido transferidos a la calle, los medios de comunicación, los pares generacionales, tribus urbanas y otros espacios que amplían la brecha entre la pedagogía, la ciudadanía, y la inclusión; y en sentido inverso, los patrones homogenizantes se refuerzan en la escuela. Por tanto, la aspiración de las sociedades de un siglo de postguerra ha sido la convivencia, entendida esta como un valor social de gran aprecio en las cartas políticas de todas las naciones.

En este sentido, hay que aterrizar y posicionar a la escuela con principios que marquen la equidad y la convivencia en nuestro escenario. La tarea de preparar ciudadanos y ciudadanas para construir una sociedad menos violenta es la evidencia de la humanización de la escuela o por lo menos de su tarea como espacio de reflexión y construcción de lo humano. Lo anterior da forma al proyecto de investigación: “hacia una pedagogía de la inclusión y la ciudadanía: identidades, lúdica y diferencia en un escenario intercultural... la escuela”.

El cual visibiliza y pone en emergencia las formas de comunicación, concertación, interacción y las creaciones simbólicas de cultura en la escuela. Por tanto, la apuesta fundamental del proyecto se orienta hacia el reconocimiento de las manifestaciones interculturales que se forman en la escuela, a través de la pedagogía de la lúdica para construir identidad y fortalecer el derecho a la diferencia. También se debe:

- Fortalecer el ejercicio de la convivencia, a través de las prácticas interculturales que reconozcan el derecho a la diferencia en los niños y niñas del Ciclo III Colegio Brasilia Bosa IED. J.M.
- Construir identidades y otredades desde el ejercicio de la plena ciudadanía apoyada en didácticas orientadas al reconocimiento de sí mismo, lo ancestral, lo territorial y el otro.
- Identificar herramientas desde la pedagogía de la lúdica hacia la disminución de la violencia en la escuela.

La construcción de una pedagogía de la inclusión evidencia la metamorfosis del territorio escolar, dentro de una óptica urbana que se ha dado a partir de políticas generadas por procesos de vulneración de derechos, desplazamiento y guerra; la ciudad foco de transformación se encuentra paradójicamente en un estado de aceptación de la interculturalidad, ya que de manera forzosa, la población en conflicto llega a la ciudad en búsqueda de un proyecto de vida, lejos de la violencia. Sin embargo, esta entrada abrupta de población ya es un ejercicio de violencia simbólica contra la ciudad, sumado a ello, la infraestructura, la aceleración de procesos de desindustrialización, ofertas de vivienda subsidiada, educación gratuita y todo ese conglomerado de lenguajes que deambulan intentan conformar un todo social, diverso e inclusivo.

Lo anterior, ha hecho que la población desplazada se multiplique y trate de reacomodarse en un nuevo territorio, pierda su sentido de pertenecía bajo tensiones socio-económicas y se forme bajo la mirada de un comportamiento “urbano” aún desconocido para muchos. Habitar significa pertenecer y para pertenecer hay que encontrar la raíz, un asidero del cual beber todos. Ahí está el problema, la raíz de muchos no es la ciudad, esta es sólo la única posibilidad de encuentro. En esta medida, las tensiones entre ciudad, ciudadanía y escuela se hace más grande; la posibilidad del encuentro entre la diversidad y los valores morales, la ofrece la escuela; pero esa tarea solo es posible con la construcción de proyectos incluyentes que generen espacios para construirse dentro de la escuela y fuera de ella.

Vista así, la escuela se constituyó en un escenario de confrontación y desencuentros culturales, donde lo diverso, las diferencias y las desigualdades surgieron como indicador de asimetrías provenientes de la violencia. Por su parte, la ciudad es la casa mayor, la que se habita cotidianamente y a la cual se deben acercar los jóvenes, como esa casa cuasi protectora, ese espacio urbano que simbólicamente genera representaciones e imaginarios y el cual juega un papel prioritario a la hora de construirnos como sujetos de derechos. El hombre y la mujer actual deben comprender a la ciudad y la escuela debe ser un instrumento de aprendizaje para la ciudad. Los sujetos que habitan la ciudad aún la describen dentro de sus imaginarios y supersticiones, ahora bien, transformar esos imaginarios es una propuesta pedagógica que debe emerger de la escuela. Se debe desmitificar la ciudad, reconocer que son los sujetos quienes la construyen, no sólo inquilinos o foráneos, sino habitantes desde lo interior, lo endógeno, lo propio. En la escuela, se deben formar sujetos-habitantes, que conozcan cómo funciona la ciudad donde viven, la sientan propia, patrimonial, y de esa manera, sea parte de su identidad.

Cuando la ciudad sea parte de la identidad que la habita, será el resultado de nuestra propia historia, una historia que ha sido negada, contada por el vencedor o el extranjero, sin que se quiera cuestionar esta incertidumbre histórica. En la medida en que la escuela vuelva los ojos hacia el conocimiento de la ciudad, la oportunidad de convivir en un ambiente intercultural crecerá. Reconocer esta nueva óptica de la ciudad permite descubrir, desde la micro-ciudad, un aglutinamiento de representaciones simbólicas del mundo, generacionales, poblacionales, étnicas, de género, religiosas, tribales, culturas urbanas, etc. Se transformaría en un territorio provisto de nuevas miradas, tecnologías, redes y tejidos que necesitan relacionarse, entenderse y más que nada, respetarse.

Sin embargo, es bien cierto que la escuela educa, pero también juzga, sanciona, reprime y genera aprendizajes discriminatorios y excluyentes. Es un espacio donde se puede fortalecer o reprimir la identidad. La razón fundamental de esto es porque la escuela replica la problemática social y es un vertedero de la ciudad.

Por esta razón, se debe educar para la ciudad, para la ciudadanía, y a su vez, esta debe proveer las herramientas en formación investigativa de la cultura, de la inclusión y de los DDHH. De igual forma, debe lograr entrelazar la condición de ciudad en la categorización de aprendizaje obligatorio y de intercambio, adentrarse en ella, para significarla, de tal forma que los niños y niñas tengan propiedad sobre la ciudad y representen su papel desde el ejercicio pleno de una ciudadanía inscrita en el conocimiento, la memoria, la historia y las libertades identitarias, la alteridad. Sin embargo, en la articulación ciudad-escuela existen dos limitaciones:

La primera es la de un cierto grado de superficialidad. Informalmente aprendemos a usar cotidianamente la ciudad, pero aprendemos mucho menos a entenderla y a decodificarla más allá de la obviedad. Informalmente descubrimos la apariencia de la ciudad, pero no detectamos su estructura; conocemos su actualidad, pero desconocemos su génesis prospectiva. El segundo límite del aprendizaje informal que se realiza del medio urbano es su parcialidad. Factores como clase social, oficio, rol familiar, hábitos de ocio hacen que cada individuo no conozca más que una parcela o parte muy limitada de su ciudad (Trillas, 1996, p. 36).

Finalmente, esa nueva manera de percibir a la sociedad adquiere manifestaciones propias, en lo que se refiere al ejercicio de la pedagogía, que no son simple reflejo de sistemas de dominación, estructuras androcéntricas y patriarcales, homogenizantes o la invisibilidad en el reconocimiento de los DDHH, sino cómo desde la pedagogía y el papel de las y los docentes se deben modificar estructuras e imaginarios que construyan sujetos desde lo local e intercultural hasta lo social y sistémico. Este proyecto de investigación se concibe desde lo pedagógico y cultural hacia concretas “luchas” de una juventud ciudadana que está en nuestras manos. Se debe ver con posibilidades de acciones afirmativas para sí y para los demás.

Es indiscutible que la diversidad cultural que presenta la escuela bogotana, producto de la violencia política y el desplazamiento, es un arma de doble filo. Por un lado, tal ejercicio de la diferencia permitirá a los estudiantes interrelaciones que construirán sujetos con una visión plural, tolerantes frente a las problemáticas que afectan nuestro país. Sin embargo, es esta misma diferencia la que puede conllevar ciertos problemas de adaptación, luchas territoriales y tensiones identitarias que fomentan la violencia simbólica. La adaptación a una escuela con diversidad étnica-cultural ha de tener lugar por ambas partes: lo propio y lo ajeno, hacia formas de concertación y acciones convivenciales para la transformación social.

Desde el punto de vista de las y los docentes, entender la diversidad demanda un gran esfuerzo: en primer lugar, desmontarse de imaginarios particulares. En segundo lugar, mediar entre el discurso pedagógico y las prácticas morales propias.

Y en tercer lugar, a través del conocimiento y la apropiación, adquirir herramientas de aprendizaje desde la interculturalidad. Eso genera un maestro inclusivo, con prácticas pedagógicas coherentes en un sistema diferencial y con equidad. Es necesario empezar a crear una cultura ciudadana desde lo público, desde la ciudad, proyectos educativos interdisciplinarios que se relacionen con la realidad de los sujetos, la multiculturalidad, interculturalidad, género, etnia, sentidos de identidad, otredades, diferencias, inclusión y exclusión que construirá un proyecto proyectado hacia la nación, y la construcción de ciudad-país.

Reflexiones finales

Esta propuesta es el consolidado de seis años de experiencia en las temáticas relacionadas con afroetnoeducación, género, e inclusión en la escuela, específicamente en el Colegio IED Brasilia-Bosa, a partir de la vigencia y desarrollo de las políticas públicas y el impacto de la “globalización” en la ciudad de Bogotá. A partir de un estudio desde la etnografía, trabajos de campo, encuestas y entrevistas, se trata de abrir la puerta de las prácticas interculturales en la escuela, desde la visión e imaginarios de maestros, maestras, niñas y niños, frente a temáticas como el derecho a la diferencia, la discriminación, la interculturalidad, la identidad y el ejercicio de aprendizajes para una plena ciudadanía.

Asimismo, la investigación avanza en una propuesta pedagógica aplicada a los niños y niñas desde sexto y actualmente, se encuentran en grado once (grupo con características pertinentes para la ejecución del proyecto-grupo piloto). Esto sirve como instrumento de visibilización de prácticas de exclusión en la escuela y permite analizar la necesidad de la articulación de una construcción de identidad de lo ciudadano, desde el ámbito escolar. Desde los conceptos y reflexiones sobre interculturalidad, hasta el análisis crítico del discurso, se descubren idearios en los maestros, maestras, niños y niñas que permiten caracterizar a la población de Brasilia, desde prácticas que no contribuyen a ejercicios de formación ciudadana. En relación con el currículo, lo importante es evidenciar que la historia y lo enseñado en la escuela aún son prácticas de dominación y colonización con una mirada excluyente, desde el punto de vista de las minorías étnicas y de género.

Se continúa con un currículo excluyente, donde las relaciones interpersonales acuden a estereotipar a los sujetos, aceptarlos o invisibilizarlos de los procesos de socialización y continuamente, se confrontan en igualdad; la debilidad en acciones afirmativas de resistencia, y la tradición es heredada por la familia y la sociedad. Por otra parte, esta propuesta señala la necesidad de visibilizar la cultura afro, sus aportes al desarrollo económico, social y cultural del país; no solo como reconocimiento histórico hacia las personas afro, sino ante todo como “elemento

explicativo y relevante de la identidad cultural afro colombiana y la aceptación de la nación pluriétnica y multicultural”, como consagra la Constitución de 1991.

En el diario discurrir de la escuela, una cátedra afro colombiana es prioridad en las instituciones educativas oficiales y privadas, tanto que al interior de ella, los fenómenos de discriminación, segregación, y estereotipia hacia los colombianos negros e indígenas se afianza hasta traspasar los mínimos convivenciales, con actos de matoneo. Este último término está definido como la minimización o violencia verbal, denigración de la condición física, intelectual, moral, civil sucedida entre dos o más actores del hecho educativo, incluyendo a docentes, directivos-docentes y estudiantes.

Por otra parte, los discursos alrededor de pedagogías como la lúdica y la inclusión, aunque encuentran recepción y son voces en algunos docentes, no tienen un reconocimiento consciente de la implementación de las políticas de inclusión en la escuela y las conductas y expresiones discriminatorias han sido naturalizadas y por lo tanto, no se consideran problemáticas fuente de la convivencia y la cultura ciudadana.

Continúa una percepción desde la invisibilización y los imaginarios. Estas persisten desde un contexto del mestizaje, la homofobia y toda suerte de intervenciones excluyentes que orientan las prácticas hacia condiciones de “igualdad”, para no confrontar los discursos pedagógicos con las significaciones simbólicas de dominación.

El fenómeno evidente y vivo en las instituciones escolares sucede gracias al desconocimiento de la legislación que ampara y obliga, en el caso del afro colombiano, el desarrollo de la cátedra. No todos los y las docentes la desarrollan con actitud receptiva y responsable, pues dejan “exclusivamente” su desarrollo al área de Ciencias Sociales, con argumentos cuestionables, como el “no ser expertos en ese tema”, “¿cómo la incluyo en mi asignatura, sino tienen nada que ver con ella?”. Además los directivos docentes cuestionan la cátedra con argumentos de “pérdida de tiempo”, “no es responsabilidad mía”, “eso le compete a los coordinadores académicos”.

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos a ser implementada en el colegio Brasilia, a través de la articulación curricular, contribuirá a formar a las generaciones con imaginarios culturales basados en la tolerancia, los derechos ciudadanos, el respeto a la diferencia, sin exclusión social ni discriminación de ningún tipo. La educación estará orientada a visibilizar los aportes de las comunidades afro colombianas y a reivindicar sus saberes y aprendizajes culturales, incorporados a la sociedad colombiana en sus diversas realizaciones, durante más de cuatro siglos de explotación y humillación a la dignidad humana.

Permitirá a los niños, niñas y jóvenes, valorar y reconocer su verdadera historia, su procedencia étnica, su cosmovisión, sus creencias, su dimensión humana, su trabajo cooperativo, su solidaridad, sus ancestros, su iniciativa creadora de la riqueza nacional, su sensibilidad por el arte y la cultura, su alto grado de desarrollo en la autogestión comunitaria, sus formas y prácticas de convivencia social, entre otros. Esta perspectiva pedagógica se orientará con el concurso de la comunidad académica y la gestión directiva del Colegio y la asesoría de la secretaría de Educación Distrital, quien facilitará los medios, escenarios educativos y recursos para fortalecer la cátedra.

De igual forma, se refuerzan discriminaciones de tipo estructural que evidencian las desigualdades sociales, el desplazamiento forzado, la violencia intrafamiliar, el androcentrismo, y la violencia simbólica existente en las interrelaciones culturales de la escuela.

Por último, esta propuesta pedagógica ha contribuido para irrumpir en el currículo y articularse en el PEI, sin ser sesgada o discrecional y permitir abrir las puertas a una Brasilia verdaderamente incluyente, donde las polifonías y asimetrías se conviertan en expresiones de nuestra multiculturalidad y logren hacer de la escuela un espacio para más que aprender... un espacio para la inclusión y la diferencia... un territorio de paz y construcción ciudadana.

Bibliografía

- Bogotá Afrocolombiana. (2008). *Orientaciones pedagógicas para el desarrollo de la CEA en la ciudad*. Bogotá.
- SED-UNFPA-SIDS. (2009). *Lineamientos generales para los ejercicios de integración curricular para la realización de la Dignidad humana y los DDHH*. Bogotá.
- Debarbieux, E. (1999). *La violencia en milieu scolaire*. Vol. 2.
- Trillas, J. (1996). "La educación y la ciudad". En: *Ciudad educadora. Un concepto y una propuesta*. Medellín: Consejería presidencial para Antioquia.

Proyecto Equidad¹

ANA MERCEDES DÍAZ BLANCO²

CLARA PINILLA MOSCOSO³

“Con respeto y con amor, todo en la vida es mejor”

Introducción

Los tres últimos gobiernos de Bogotá Distrito Capital contribuyeron a dar viabilidad a las propuestas de las mujeres, quienes hemos venido trabajando en el logro de metas reivindicativas de derechos y propuestas, hace ya varias décadas. De igual manera, hemos aportado a los procesos de visibilización e inclusión de grupos minoritarios discriminados, los cuales han avanzado, paso a paso, en el logro de sus derechos.

1 Este proyecto de educación inclusiva se viene desarrollado por las orientadoras: Nancy Rojas Pimiento, Mónica Marcela Núñez y Ana Mercedes Díaz Blanco, con el apoyo de estudiantes de psicología de la Pontificia Universidad Javeriana, en el marco de su proyecto “Géneros, Cuerpos y Violencias” y de docentes, estudiantes, madres y padres de familia del Colegio Prado Veraniego. Además, en este trabajo, participaron de la sistematización: Gloria Inés González Acosta profesora del colegio y estudiantes de psicología de la Pontificia Universidad Javeriana: Lucía Gómez Mantilla, María Guadalupe Rodríguez, Valeria Jacob Lozano y Daniel Moncada.

2 Orientadora del Colegio Prado Veraniego, Trabajadora Social de la Universidad Nacional de Colombia, Licenciada en Educación con énfasis en humanidades Universidad Francisco de Paula Santander, especialista en Educación y Orientación Sexual de la Universidad Manuela Beltrán, Máster en estudios de las mujeres de la Universidad Autónoma de Barcelona (España).

3 Clara Inés Pinilla Moscoso. Bióloga Msc. Saneamiento y Desarrollo Ambiental, Pontificia Universidad Javeriana. Especialista en Investigación Educativa, Pedagogía, Docencia Universitaria y Educación Ambiental. Universidad del Bosque, Especialista en Educación y Orientación Sexual Universidad Manuela Beltrán. Diplomado en Derechos Humanos.

Después de más de treinta años de procesos organizativos del movimiento social de mujeres y el feminismo⁴, en estos gobiernos en Bogotá, se comenzó a concretar la construcción de la Política Pública de Mujeres y Equidad de Género, la cual ha logrado una institucionalidad que se cristalizó en 2010, con la aprobación del decreto 166 “Por el cual se adopta la Política Pública de Mujeres y Equidad de Género en el Distrito Capital y se dictan otras disposiciones”. Además, en el proceso de sustentar los derechos humanos, se crea la Secretaría de la Mujer (Acuerdo 490 de 2012), como instancia rectora de las diversas políticas de protección para las mujeres en la ciudad.

Es de resaltar que estas políticas son un resultado del sentir y de la lucha de las mujeres, desde el ámbito nacional e internacional, de la reflexión y acción por la liberación de las opresiones, exclusiones, discriminaciones y violencias a las que hemos sido sometidas por siglos y que en una revolución pacífica⁵, hemos logrado transformaciones que benefician no solo a las mujeres sino a la economía, la calidad de vida, la organización institucional, el conocimiento y las relaciones humanas, en todos los espacios de la sociedad que ocupamos, incluidos los escolares.

Sin embargo, en este proceso tan ambicionado, todavía estamos a medio camino, pues seguimos asistiendo a realidades duras para las mujeres, que van desde el irrespeto a su cuerpo, a su palabra, a su forma de ser, estar y actuar en su cotidianidad, por medio de chistes denigrantes, la explotación, los maltratos físicos, psicológicos y verbales. También se ve desde el no reconocimiento de sus capacidades y de sus aportes a la sociedad, hasta la violación sexual y el feminicidio, el cual es visto como unos de los crímenes más atroces que muchas veces toman la forma de saña, haciendo pensar que el sistema patriarcal estuviera enraizado hasta en las conciencias y nos cobrara con creces la emancipación.

El anterior proceso sirve de referente primordial al Proyecto Equidad: “Con respeto y con amor, todo en la vida es mejor”, planteado en un espacio concreto como es el colegio Prado Veraniego y la comunidad circundante, pero que considera marcos amplios como son las políticas nacionales, las convenciones internacionales que protegen los derechos de las mujeres, los Planes Distritales de Política Educativa y los derechos de los sectores sociales históricamente discriminados,

4 El feminismo propugna por un cambio en las relaciones sociales, políticas y económicas que conduzca a la liberación de la mujer –y también del hombre–, a través de eliminar las jerarquías y desigualdades entre los sexos. El feminismo es una teoría política que, a partir del estudio y análisis de la condición de las mujeres en todos los órdenes, pretende transformar las relaciones basadas en la asimetría y opresión sexual, mediante una acción movilizadora.

5 “La revolución francesa puso de manifiesto el fin de las esclavitudes de clase, la americana el fin de las esclavitudes de raza y la feminista el fin de la esclavitud de género. Ahora tenemos otras esclavitudes más globales, como la económica, la geoestratégica, pero las democracias han declarado abolidas legalmente aquellas otras tradicionales. Sin embargo, por muy legalmente que se hayan subvertido ciertas esclavitudes, los códigos sociales continúan transmitiéndose de generación a generación” (Montero, 2008).

para contribuir a crear, en la comunidad educativa, un proceso de concienciación, por los valores de la equidad de género, por la convivencia pacífica y por el pleno ejercicio de la ciudadanía para todas y todos, desde la cotidianidad, las actitudes y las relaciones humanas.

Este trabajo surge por iniciativa de las orientadoras del Colegio, una de las cuales presentó una primera propuesta a la Secretaría de Educación Distrital (SED), por medio de la convocatoria Prometeo, la cual buscaba incentivar proyectos de Derechos Humanos y asignó recursos que motivaron la reestructuración del proyecto, a partir de las necesidades detectadas en el trabajo de orientación, de la experiencia de las orientadoras en esta clase de proyectos y de la participación de docentes, estudiantes, madres y padres de familia, quienes dieron sugerencias y respondieron un cuestionario tomado de Amnistía Internacional, que evalúa los colegios en derechos humanos, al cual se le hicieron algunas modificaciones.

El proyecto resultante se formuló a partir de seis grandes temas que se transformaron en dimensiones de la propuesta, a la vez, algunos son estrategias metodológicas para trabajar los derechos humanos de manera innovadora. En este sentido, el objetivo de implementar en el colegio un proyecto de derechos humanos y educación sexual con enfoque de género, recoge estas dimensiones, desde la ética y los valores como bases para promover una convivencia respetuosa y solidaria en la comunidad educativa.

Además se han planteado objetivos específicos para cada dimensión o estrategia, desde la creación de espacios de formación y debate, la producción artística y pedagógica, el cine y la comunicación como sustentos de este trabajo que se está desarrollando desde finales de 2010.

¿Cómo se origina esta experiencia?

En 2009, la Secretaría de Educación del Distrito Capital realizó una alianza con la Fundación Instituto para la Construcción de la Paz (Ficonpaz), para el acompañamiento de planes de Derechos Humanos, formulados por las instituciones educativas, con el fin de contribuir a la transformación de prácticas y realidades concretas que vulneran la dignidad y obstaculizan el ejercicio de los derechos humanos.

En este sentido, la SED realizó la convocatoria Prometeo, por medio de la cual se invitó a las instituciones educativas a formular planes de derechos humanos que se enmarcaron en las líneas estratégicas de la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones de la Subsecretaría de Calidad y Pertinencia de la SED. La convocatoria fue exitosa, por tal razón, se realizó una segunda para el 2010, donde participamos junto con ochenta y dos instituciones educativas distritales más.

Inicialmente, la propuesta presentada fue una iniciativa de la orientadora Claudia Lucía Palacio Torres, ubicada en la Sede A del Colegio Prado Veraniego en la jornada tarde. De esta se recogieron algunas acciones realizadas con anterioridad en el departamento de orientación y se buscó unir este trabajo con el área de sociales de la Institución, cuyo nombre era “La convivencia en valores”.

La propuesta enmarcaba el trabajo en la necesidad de crear un proceso de reflexión sobre los derechos humanos, al interior de las familias Pradistas, teniendo en cuenta el Estado de derecho y la Constitución Política, los derechos en general, los instrumentos de defensa y protección, los derechos de grupos discriminados, la dignidad humana y el derecho internacional humanitario, por medio de análisis de situaciones de violación a los Derechos Humanos.

A partir de la anterior propuesta, nos unimos las tres orientadoras de las dos sedes, Nancy Rojas Pimiento, Claudia Lucía Palacio, Ana Mercedes Díaz Blanco y decidimos reestructurar el proyecto, de acuerdo con los procesos de acompañamiento que Ficonpaz nos proponía.

En octubre de 2010, comunicamos al rector del colegio la decisión de reestructurar el proyecto presentado a la SED y la solicitud del espacio para la aplicación de encuestas a una muestra significativa de cada uno de los estamentos de la comunidad educativa. En noviembre, se le informó sobre el cronograma de reestructuración del proyecto que constaba de tres etapas: la primera era la elaboración del diagnóstico o caracterización, la segunda, la construcción del proyecto y la tercera, la divulgación y desarrollo del proyecto. Se utilizaron fechas de todo el mes de noviembre.

Aquí, vale la pena decir que la experiencia de las orientadoras en su historia laboral fue muy valiosa en este trabajo. Se destaca el aporte de la orientadora coordinadora de este proyecto, quien participó en la investigación (Idep, 2006), construcción y desarrollo del Proyecto Violeta, “Educación sexual con equidad de género, construyendo proyecto de vida”, llevado a cabo junto con la orientadora Mary Luz Prada, en el Liceo Femenino Mercedes Nariño, entre 2004 y junio de 2010, el cual tuvo un importante apoyo del Idep. Este también fue sistematizado (Idep, 2009) y en síntesis, fue un proceso donde se buscaba el empoderamiento de las niñas y adolescentes, utilizando diversas estrategias con un enfoque de género y derechos humanos, en el marco de las políticas públicas y la legislación nacional e internacional que protege los derechos de las mujeres.

A partir de este acumulado, construimos líneas de trabajo que más tarde llamamos estrategias o dimensiones del proyecto, cada una inspirada en los principios de la participación, reflexión y acción. Se les puso un nombre y se acordó su objetivo específico. Estas fueron:

- a) Formación: “Vivamos los derechos humanos”
- b) Mediación: “Equipos Pradistas de convivencia en paz”
- c) Cine-Club: “Los dedos de la mano no son iguales”
- d) Arte y expresión: “Cuerpo, mente y espíritu en armonía”
- e) Sexualidad: “Autoestima, Educación sexual y relaciones responsables”
- f) Comunicación: “Redes sociales promotoras de Derechos Humanos”

Propusimos un plan de acción con objetivos, actividades, responsabilidades y metodologías para llevarlo a cabo y continuamos con esta labor en los primeros meses de 2011, cuando participamos en un encuentro para el acompañamiento en el Plan de Derechos Humanos a trabajar en el Colegio. En este espacio, nos reencontramos con otras instituciones educativas; se recapituló el trabajo iniciado en 2010 y desde la lúdica, la palabra y la experiencia personal de maestras y maestros, se validó conjuntamente la propuesta de acompañamiento⁶ del equipo Ficonpaz y la SED, en el proceso que se desarrollaría durante el año.

¿Qué problemática pretende resolver la experiencia?

A partir de los diagnósticos de orientación, de coordinación, del ejercicio docente y de vivencias familiares, se encuentra que hay niños, niñas y jóvenes que no conocen a sus padres, familias dispersas, falta de responsabilidad familiar en la crianza de hijas e hijos, ausencia paterna, abandono y maltrato físico, verbal y psicológico, principalmente a las mujeres y por ende, a niñas y niños. A nivel más amplio, en la comunidad se dan discriminaciones, exclusiones y violencias, –situaciones enmarcadas por la pobreza–. Así, se evidenció la necesidad de crear más conciencia sobre estas problemáticas, por tal razón, el proyecto busca aportar al cambio de mentalidad, creencias y comportamientos en el tema de género.

Por dichas razones, la sensibilización y formación a la comunidad educativa se hace necesaria, en el sentido de cuestionar los roles de género tradicionales, que aunque han venido cambiando, todavía existen y se promueven comportamientos basados en los estereotipos sexistas de mujeres y hombres y, por lo tanto, en un manejo desigual de poder que genera violencia. A partir de este cuestionamiento, es posible evaluar cuáles comportamientos aportan y cuáles no a la construcción de relaciones equitativas.

⁶ Es una relación de ayuda y cooperación. Se basa en la construcción de redes de relaciones intersubjetivas, a través de las cuáles circulan los saberes, experiencias, poderes, deseos, preguntas y expectativas de todos y todas quienes en ella participamos, para aportar en la construcción y consolidación de ambientes educativos y comunitarios que favorezcan la vivencia de una cultura de paz y de los DD.HH. (Ficonpaz).

De igual manera, se trata de reconocer que las diferencias entre todas las personas son enriquecedoras, lejos de hacer daño como lo ha inculcado el sistema capitalista, consumidor y mercantilista para mantener las divisiones, discriminaciones y exclusiones que contribuyen a su sostenimiento.

Por otra parte, al responder el cuestionario relacionado arriba, los padres de familia priorizaron que se deben mejorar las relaciones interpersonales entre estudiantes. También hacen énfasis en que no siempre sus sugerencias o quejas son tenidas en cuenta y agregaron que hay necesidad de ayudar y enseñar a los estudiantes a cambiar su comportamiento, cuando atentan contra los derechos de otra persona.

Entre los y las estudiantes hubo afirmaciones acerca de la necesidad de tener libertad para expresar sus creencias, ideas, o formas de ser, sin temor a ser discriminados. También enfatizaron la necesidad de presumir la inocencia de la persona acusada de haber cometido una falta, mientras no se demuestre su culpabilidad.

Agregaron que las sugerencias o quejas de ellos y ellas no son tenidas en cuenta y que el Colegio no tiene políticas y procedimientos para acabar con la discriminación, y por lo tanto, no se aplican correctivos cuando esta es expresada (por ejemplo, mediante chistes sexistas o discriminatorios, comparaciones desagradables entre mujeres y hombres, y otros ejercicios de violencia simbólica).

Al mismo tiempo, la comunidad académica manifestó la importancia de atender las quejas y sugerencias que se hacen, así como la de hacer que las relaciones entre mujeres y hombres sean de respeto y justicia; aún esperan que se maneje un lenguaje donde se nombran a las mujeres y a los hombres por igual, cuando se habla de seres humanos y que con mayor frecuencia, se busque la participación de los y las estudiantes en la toma de decisiones de forma democrática en los temas académicos, pedagógicos, de acuerdos para la convivencia, así como tener en cuenta los casos de acoso sexual de hombres a mujeres para tomar correctivos.

Como se puede ver, hubo coincidencias entre los estamentos de la comunidad, acerca de las necesidades de conocer, promover y ejercer los derechos humanos en el Colegio, lo cual fue ratificado cuando se les preguntó por las sugerencias para ser tenidas en cuenta en el Proyecto.

En general, respondieron que: se deben mejorar las relaciones interpersonales con todos los estamentos de la comunidad educativa, practicar la no discriminación, realizar talleres y actividades específicas sobre derechos humanos, crear espacios y organismos específicos que promuevan los derechos humanos y más participación de madres y padres de familia.

¿Qué aportes teóricos y metodológicos se aplican en la experiencia?

El proyecto está enmarcado en las convenciones internacionales que protegen los derechos de las mujeres y de poblaciones históricamente discriminadas; en las políticas nacionales y distritales en favor de los DDHH, de la educación, de la sexualidad, de las minorías, de la inclusión social; en la Constitución Política Nacional y la legislación correspondiente con los compromisos que ha firmado Colombia a nivel internacional.

En relación con los aportes teóricos, este proyecto ha tenido en cuenta los estudios feministas, no solo en temas referidos propiamente a la educación, sino en el proceso de construcción y deconstrucción de la categoría género, —que es un soporte del Proyecto Equidad—, donde aparecen otras categorías como diferencia sexual, subjetividad, y cuestión de género; con las cuales invitan a pensar y explicar cómo los sujetos se en-generan⁷, a través de una red compleja de discursos, prácticas e institucionalidades, históricamente situadas, las cuales le otorgan valor a la definición de sí mismos, de sí mismas y de la realidad.

Por otra parte, para aportar a la equidad de género a través de la educación sexual y los derechos humanos, acogimos un discurso pedagógico que motiva la actitud crítica frente a la vida en la escuela y desde todos sus estamentos: las pedagogías críticas brindan herramientas para reflexionar sobre los conceptos normativos, doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas, que reafirman las creencias acerca de un “deber ser” de hombres y de mujeres, para crear conciencia de que, en su conjunto, el sistema mantiene prácticas de discriminación por género de modos tan mecanizados e inconscientes, que aparecen como naturales e inmutables a las personas que las reproducen.

De acuerdo con lo anterior, cuando Paulo Freire (p. 118) dice, “En el contexto teórico, el de la formación permanente de la maestra, es indispensable la reflexión crítica sobre los condicionamientos que el contexto cultural ejerce sobre nosotros, sobre nuestro modo de actuar, sobre nuestros valores”, parte del principio que la cultura nos limita, y que es necesaria una reflexión y acción que nos permita transformaciones hacia mejores condiciones de vida para todos y todas, a partir de cuestionamientos a lo impuesto, que ha calado nuestras conciencias, por lo que los cambios se tornan lentos y difíciles.

7 A decir de Gloria Bonder, en el marco de las discusiones sobre el género, se admite que el género no es una propiedad de los sujetos, ni un constructo fijo y determinado, condenado a una perpetua repetición, sino que se abren cuestionamientos e interrogantes acerca de qué, cómo y por qué los sujetos negocian a través de estos dispositivos singulares, llevando a la reflexión de sujeto y subjetividad, que busca clarificar no solo la teoría sino las prácticas al respecto.

En el sentido anterior, Gloria Bonder (1998) hace un llamado puntual que interesa a este proyecto. Habla que al realizar nuestras prácticas, se debe tener en cuenta los sujetos y la subjetividad de estos:

[...] cada vez que realizamos alguna acción dirigida a revertir la discriminación o subordinación de las mujeres, estamos sosteniendo consciente o inadvertidamente, alguna concepción sobre el sujeto de esta acción, le asignamos determinadas características, “modos de funcionar” y suponemos, aunque pocas veces lo hagamos explícito, que será afectado/a de alguna manera particular por la intervención de la que se trate.

En relación con la metodología, se propone el enfoque diferencial de género y etnia (Montealegre y otros, p. 12), el cual hace referencia a:

- a) Un conjunto de herramientas de análisis que busca identificar, estudiar y explicar las diferencias de género y etnia [...],
- b) Argumentaciones y descripciones críticas e históricas para la revisión de la forma desigual como se ha estructurado la sociedad, el estado y el conocimiento, con base en las relaciones de género y etnicidad [...] y
- c) Un conjunto de instrumentos políticos y de derechos humanos que buscan el reconocimiento político de género y etnicidad y la transformación de las inequidades a partir de la inclusión de las voces y actores que tales diferencias representan, en un marco de plena vigencia de los derechos humanos.

Sintetizando lo anterior, para dinamizar una pedagogía de los derechos humanos que podamos llevar a la práctica, se propuso una metodología con enfoque de género, empezando por visibilizar las inequidades, las injusticias, las discriminaciones y las violencias, en la forma de relacionarse mujeres y hombres. De igual forma, se deben cuestionar los estereotipos, las maneras de participar en los distintos espacios de la sociedad y contribuir a la erradicación de la violencia, como núcleos problemáticos que dan cuenta en la realidad, de las prácticas cotidianas que queremos transformar.

¿Qué relación tienen las políticas públicas con el Proyecto Equidad?

Siendo las políticas públicas y la legislación internacional y nacional un marco legal y político para el proyecto, se presenta un análisis realizado por la profesora Clara Inés Pinilla Moscoso, quien ha venido colaborando más de cerca con las actividades que desarrolla el Proyecto e integrando a sus estudiantes en algunos procesos que se han dado en desarrollo de este, dentro y fuera de la Institución Educativa.

¿Cómo se acercó el Proyecto Equidad a la Escuela, y al tema de políticas públicas en equidad de género?

La deliberación sobre políticas públicas, relacionadas con los tema de equidad de género y escuela, está determinada por una preocupación permanente del grupo investigador y ejecutor del Proyecto Equidad, alrededor de los actos y hechos sociales que vive la escuela en términos de discriminación. Estos hechos son vistos en el poco reconocimiento de las problemáticas de género y falta de equidad, enmarcado en la complejidad social y diversidad cultural de los diferentes grupos sociales que llegan al escenario escolar y que son atendidas por docentes con diferentes escuelas de pensamiento, o indiferentes al tema social.

Con ello, se coadyuva al logro de cambios de comportamiento, de pensamiento, desarrollo del espíritu creativo e investigador, y por ende, se fomenta una cultura ciudadana y una cultura por la valoración de la equidad de género y la equidad entre los diferentes actores sociales de la escuela.

El Proyecto Equidad se articula a políticas públicas de educación y empieza a reconocer la responsabilidad de las y los actores, tanto del gobierno como de las autoridades educativas y las comunidades escolares. A su vez, no para la necesidad de aunar esfuerzos y buscar recursos para garantizar la dinamización y socialización de las políticas de equidad de género, brindando a la comunidad educativa espacios y materiales para el reconocimiento de las potencialidades y el desarrollo de competencias éticas, ciudadanas, y de convivencia social, donde la diversidad sea aceptada con dignidad y respeto. Así es como se ha venido posicionando el slogan del Proyecto Equidad: “con respeto y con amor todo en la vida es mejor”.

El Plan de Desarrollo Bogotá Humana pretende que la Secretaría de Educación dinamice la política de equidad de género, haciéndola visible a través de los colegios de la ciudad. De igual manera, plantea que las diferentes Instituciones Educativas desarrollen experiencias en proyectos de ciudadanía y convivencia, las cuales se materialicen en la escuela, entre otras, a través de los currículos. Aquí sería importante destacar la planeación específica del Proyecto Equidad y hablar del sentido del semillero para la equidad de género del colegio, iniciativa de la red de educación para la equidad de género de la localidad de Suba, a la cual pertenece el Proyecto.

Es así como se da cuenta de la política pública relacionada con la equidad de género, la cual se dinamiza a través de diferentes entidades del Distrito, especialmente por medio de la Secretaria de Educación, quien proyecta que los colegios de la ciudad la implementen con el objeto de ayudar a construir condiciones de equidad en la educación, inscribiéndose en los siguientes aspectos:

- a) Construir condiciones de equidad desde la escuela.
- b) Transformar la historia de desigualdades sociales.
- c) Desarrollar una mirada crítica sobre el ejercicio y práctica pedagógica de docentes y docentes administrativos.
- d) Trabajar en forma pedagógica y social, con el fin de fortalecer la cultura de equidad y convivencia escolar.
- e) Repensarse a sí mismo y a sí misma y reflexionar sobre las evoluciones sociales, especialmente frente la equidad de género y la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres, y desarrollar la responsabilidad social con servidores públicos, más allá de los credos, hábitos culturales, y tendencias sociales.
- f) Contribuir para construir una sociedad en paz, lo cual implica el trabajo por la equidad de género.
- g) Trabajar de una manera sistemática y permanente, llevando a la reflexión sobre problemáticas de género, en aspectos que se han visibilizado a nivel local y central, como es el caso del Proyecto Equidad “Con respeto y con amor todo en la vida es mejor” de la localidad 11 y desarrollado a través del colegio Prado Veraniego.
- h) Desarrollar el eje transversal de la perspectiva de género, a través de diálogos sociales, que involucre a toda la comunidad educativa, donde se desarrolle la Política Pública de Mujeres y Equidad de Género en Bogotá (Decreto 166 del 10 de Mayo de 2010).

¿Qué rol ejerce el Proyecto Equidad, frente a las tensiones sociales de la escuela?

El asunto pedagógico no pasa de aplicar una guía de clase, teniendo como referente la buena fe de los y las docentes. Sería una frase aventurada afirmar que la escuela aplica las políticas públicas de una forma operativa, pedagógica, comprometida y participativa.

La mejor expresión es referenciar que las políticas públicas tocan tangencialmente la escuela, y este acercamiento se da bajo una vivencia compleja: en primer lugar, al tratar de desarrollar este Proyecto, se identificó una cierta resistencia administrativa y pedagógica para su ejecución y desarrollo, lo cual generó tensiones de índole social y de convivencia en la toma de decisiones; aspecto que ha sido permanente.

También preocupa la falta de apoyo a que la escuela incurriera en una nueva temática que lleva por supuesto al cambio, a entender y comprender las relaciones humanas en los actuales contextos sociales que vive nuestra sociedad.

Romper paradigmas no es fácil. Abocar la participación frente a temas censurados genera retos como el de desafiar realidades negadas en la escuela. Tal es el caso del maltrato y la discriminación hacia las mujeres, tema del cual la escuela es el segundo escenario después de la familia, pero a pesar de todo, el ahínco de una mujer orientadora hizo que este proyecto se convirtiera y se mantuviera como un reto para sus ejecutoras. La mencionada resistencia pedagógica se expresó claramente por parte de algunas docentes, quienes consideraron que participar en el proyecto quitaba tiempo, pues no era importante, ya que los docentes debemos dedicarnos a la pedagogía tradicional y los currículos tradicionales. Es decir, la resistencia al cambio está a flor de piel, las susceptibilidades son altas, y la defensa por el quehacer pedagógico tradicional es fuerte. Para dar un ejemplo, están algunas expresiones como: “yo no aplico estas guías”, no permito el espacio académico, “eso es perder el tiempo”, y “ustedes ¿para qué prestan los niños?”, “¿quieren es facilitar el trabajo de otros?” entre otras.

Entre otras cosas, la resistencia pedagógica obedece a que la escuela tiene una gran afluencia de proyectos desarticulados. Ejemplo de ello son los proyectos que forman parte de las tareas docentes: proyecto de educación sexual, de valores, de democracia, de cultura ciudadana, de lectura, de medio ambiente, de derechos humanos, etcétera.

En conclusión, la política de género no está entendida ni apropiada en la escuela, está en camino de conocimiento y de contextualización. Se vive y se ubica la prevalencia de contenidos y prácticas que reproducen las representaciones tradicionales de lo masculino y lo femenino. Estas prácticas son cotidianas, especialmente, en las relaciones docente-estudiante, en las aulas de clase. Sin embargo, el Proyecto Equidad ha tratado de incursionar en la formación de una cultura para la equidad de género, frente a la cual los niños, niñas y jóvenes expresan su incondicional apoyo, no ofrecen resistencias, viéndose en ello una oportunidad para abrir espacios de debate y transformación.

¿Cuáles son los objetivos del proyecto?

Como objetivo general, se propuso:

Avanzar en la implementación de un proyecto de educación sexual y derechos humanos con enfoque de género y diferencial, por medio de estrategias pedagógicas basadas en la ética y los valores; a partir del conocimiento

científico, el análisis de las relaciones personales, sociales, culturales y los mecanismos para transformarlas hacia la comprensión y acción de la equidad entre mujeres y hombres.

Además, se buscó dar valor a cada una de las dimensiones del proyecto, asignando un objetivo específico a cada una, así:

- Promover la comprensión del significado, no sólo de los derechos sino de los deberes que tienen las personas, los grupos sociales y las naciones para con las demás personas.
- Crear un organismo promotor de los derechos humanos en el colegio, que promueva la solución pacífica de los conflictos y las relaciones humanas equitativas.
- Organizar espacios de promoción y debate de los derechos humanos en el colegio, utilizando el cine-foro como estrategia comunicativa.
- Constituir un espacio formal donde las personas de la comunidad educativa puedan practicar encuentros personales e interpersonales, por medio del teatro, la música, el arte, la relajación y la expresión corporal.
- Articular las actividades de promoción de los derechos humanos con las áreas escolares, los demás proyectos y otras iniciativas dentro y fuera de la institución.

¿Cuáles son las evidencias en desarrollo del proyecto?

Desde 2012 en adelante, tomó forma organizada y concreta el proyecto, se estableció un campo de acción. El desarrollo de la mayor parte del trabajo de orientación está enmarcado en las seis dimensiones del proyecto, asignándole, a cada una, diversas actividades que se plantearon y otras que se venían desarrollando, pero tomadas con una mirada diferente e innovadora.

Una perspectiva que busca transformaciones no solo en las prácticas, sino en las relaciones humanas, en la convivencia escolar, familiar y social, mediante una pedagogía de los derechos humanos, la ética y el enfoque de género y diferencial.

En este transcurso, obtuvimos el apoyo de la Pontificia Universidad Javeriana, quien acompañó al proyecto en varias de sus estrategias, por lo cual se constituyó en parte importante en desarrollo y fortalecimiento del proyecto. Desde la facultad de psicología, con estudiantes-practicantes de último año, el Proyecto dimensionó aportes importantes desde su propuesta “Géneros, cuerpos y violencias”.

Formación. “Vivamos los derechos humanos”

El Proyecto Equidad, “Con respeto y con amor, todo en la vida es mejor”, reconoce la necesidad de desarrollar iniciativas alrededor de los derechos humanos, desde una forma más estructurada y permanente, la cual permita generar cambios en las formas de relación al interior de la institución, así como la contribución al crecimiento de ciudadanos responsables consigo mismos, con la institución, con la familia y con el entorno.

En esta dimensión, se encuentra la escuela de madres y padres de familia, la cual se ha venido estructurando con cuatro semanas de talleres al año, en los meses de marzo, mayo, agosto y octubre, como una de las actividades más importantes. En 2011, se reflexionó sobre temas referidos al manejo de la autoridad en la familia; durante 2012, sobre crianza positiva con desarrollo emocional; durante 2013, a petición de los mismos padres y madres, los talleres fueron sobre educación sexual, violencia intrafamiliar, drogodependencias y violencia escolar, y en 2014, se han realizado dos talleres, el primero sobre la confianza básica en el desarrollo físico y psicosocial de las niñas y niños y el segundo, sobre salud sexual y reproductiva.

En esta línea de acción del proyecto, también se encuentran las direcciones de grupo, que son espacios de reflexión y acción con el estudiantado, sobre temas enmarcados en los derechos humanos y ética en ciclos 3, 4 y 5. En ciclos 1 y 2, se realizan acciones similares por medio de boletines plegables, los cuales contienen información para docentes y en su parte central, ejercicios o guías de trabajo que los estudiantes realizan después de alguna motivación planteada. Ambas actividades se realizan en el marco de fechas internacionales de protección a los derechos de las mujeres, como son el 8 de marzo, el 28 de mayo y el 25 de noviembre, otras fechas importantes durante el año, el cine club y sucesos públicos de impacto, en el marco de los derechos humanos.

Mediación. “Equipos Pradistas de convivencia en paz”

Se organizaron grupos conformados por una persona representante y un suplente de cada uno de los grados escolares, desde tercer grado en adelante. En 2011, este grupo recibió una formación importante con recursos del proyecto.

En 2012, contamos con el apoyo de la Fundación Arco Iris, que realizó la formación específica en manejo de conflictos y el conocimiento de los procesos a seguir, dependiendo de los casos que ellos pudieran atender y teniendo en cuenta los procesos establecidos en la Institución Educativa, en estos casos. Participó un grupo conformado por estudiantes de ciclos 3 y 4, ubicados en la sede A, cuya estrategia consistió en que los mismos estudiantes realizaron un trabajo de sensibilización en

el tema a estudiantes de ciclos 1 y 2, por medio de dramatizaciones, noticieros y conversatorios. Este trabajo fue productivo, ya que se notó la participación de las y los estudiantes y la ocupación de su tiempo en la jornada contraria.

Arte y expresión. “Cuerpo, mente y espíritu en armonía”

En esta dimensión del proyecto, se construyó una obra de teatro con participación estudiantil, que dejó huella en el cuestionamiento de los roles y la violencia intrafamiliar. Tuvo numerosas presentaciones, en fechas importantes, como los foros educativos, día de la familia Pradista e invitaciones de otras instituciones como la Casa de la Mujer de Suba. Esta obra fue filmada con el fin de constituirse en material pedagógico, ya que en esta, se vio la oportunidad de incluir una reflexión sobre la Ley 1257, de no violencia contra las mujeres y su decreto reglamentario para educación⁸.

En esta dimensión del proyecto, también se ha puesto de manifiesto la expresión artística referida, en primer lugar, a ejercicios corporales por medio de la música, realizados en los talleres de educación sexual o reuniones. Y en segundo lugar, a la lectura e interpretación de literatura infantil con perspectiva de género. Las canciones con mensajes alusivos al tema, las expresiones artísticas de rechazo referidas a hechos como el bullying, la violación y el feminicidio, son producciones que han hecho los estudiantes, a partir de las direcciones de grupo, los boletines y otras actividades.

Significado del logotipo

El símbolo ying-yang se toma prestado de la cultura china⁹. Este símbolo se encuentra presente en todas sus manifestaciones, en el arte, en la arquitectura, en las artes marciales, en la medicina. Sus características son oposición e interdependencia. Significa la dualidad de todo lo que existe en el universo, cada ser, objeto o pensamiento posee un complemento del que depende para su existencia, y a su vez, existe dentro de él mismo. De esto, se deduce que nada existe en estado puro ni tampoco en absoluta quietud, sino en una continua transformación. Además, cualquier idea puede ser vista como su contraria, si se la mira desde otro punto de vista (Luohan Qigong).



8 Ver la obra en: <http://Youtu.be/CroPMCNV7d4>

9 Más información en: http://www.luohan.com/html_castellano/taichi_yinyang.html

Color blanco: significa transparencia y paz, el color violeta significa todas las mujeres, de todas las edades, etnias y géneros. El violeta es un símbolo universal de la lucha de las mujeres por sus derechos. Las manos y los colores significan la diversidad de seres humanos y las diversas formas de ser, estar y vivir de cada uno y respeto por esa diferencia.

Cine-Club. “Los dedos de la mano no son iguales”

Las actividades del cine club han propiciado debates pedagógicos, en torno a la inclusión social, el respeto a la diferencia, la no violencia, el reconocimiento de los aportes de las personas a la sociedad, la visibilización de las diferentes formas de maltrato a las mujeres y las propuestas frente a mejorar las condiciones de vida de todos. Al respecto, se han presentado películas como: “Billy Elliot”, “Agua”, “Las mujeres de verdad tienen curvas”, “En el tiempo de las Mariposas”, “Flor del desierto”, “Valiente”, “Ponyo en el Acantilado”, “Kiricú y la Bruja”, “El bola”, “La Princesa Mononoke”, “Corazón de León”, “La Ladrona de Libros”, y algunos cuentos y videos sobre derechos humanos y sexualidad con enfoque de género.

Sexualidad. “Educación sexual, autoestima y decisiones responsables”

El trabajo de educación sexual ha promovido la reflexión y análisis frente a creencias, estereotipos, roles materno y paterno, nuevas masculinidades y feminidades, reconocimiento del cuerpo, diversidad sexual, la homofobia y conocimientos actualizados frente a la sexualidad. Todo con la idea de hacer énfasis en el proyecto de vida, hacia el que debe mirar y encaminarse cada estudiante.

Al respecto, se realizó “La feria de la sexualidad” con temas variados, como: conocer para decidir; proyectos de vida dignos, autoestima, masculinidades y feminidades, familias de colores, mi primer amor es el amor propio y sexo con-sentido. Este evento fue evaluado positivamente por estudiantes, aunque ha despertado controversia entre algunos docentes. Además se ha empezado a sistematizar y recoger material apropiado para elaborar cartillas, a partir de algunos temas trabajados, sistematizados, probados y mejorados en ciclos 4 y 5.

Cada año, en los ciclos 1 y 2, se realiza una campaña de prevención de abuso sexual con cada uno de los grados, las niñas y los niños aprenden canciones, dibujan y expresan sus inquietudes. Con estudiantes de grado cuarto, se empieza a hablar de sus cambios corporales y emocionales y se inician temas como la responsabilidad sexual, paternidad y maternidad responsable, el embarazo adolescente y las relaciones recíprocas entre los géneros.

Comunicación. “Redes sociales promotoras de derechos humanos”

En esta dimensión, se han logrado establecer relaciones no solo a través de internet y las páginas pertinentes, sino con otras instituciones como la Casa de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres de Suba, la Casa de la Mujer de Suba, las redes Local y Distrital de Educación para la Equidad de Género y un apoyo primordial como el de los estudiantes de psicología de la Pontificia Universidad Javeriana. Estos últimos, con su proyecto “Géneros, cuerpos y violencias”, han realizado investigaciones que dan cuenta de las dinámicas de socialización de los estudiantes de grado tercero, así como de las comprensiones de feminidad y masculinidad que están movilizando las relaciones afectivo-sexuales de las y los estudiantes de décimo grado y de los sentidos y significados construidos por las y los estudiantes frente a la sexualidad y las relaciones afectivas, a partir de la formación de nuevas subjetividades femeninas y masculinas.

El proyecto también ha tenido reconocimientos fuera de la institución educativa. Así le fue otorgado un premio de diez salarios mínimos en el foro-feria educativo Distrital 2013, siendo seleccionado como una de las cien mejores experiencias significativas seleccionadas en los colegios distritales, por su aporte al tema de la ciudadanía y la convivencia. Así mismo, ha participado en variados eventos:

1. Congreso Intersectorial de Orientación, “Enfoques, Modelos y Estrategias en Orientación y Convivencia”, 20 de noviembre de 2012.
2. Proceso de formación y co-investigación creativa docente en prácticas pedagógicas, con perspectiva de género, enfoque diferencial y de derechos. 20 de abril a 1 de junio de 2013. Secretaría de Educación Distrital (SED - IDEP).
3. Encuentro de Experiencias Pedagógicas para la Igualdad de Género. Secretaría de Educación, 21 de octubre de 2013.
4. Foro Feria Pedagógica Localidad de Suba, 23 de agosto de 2013
5. Foro Feria Distrital, 19 de septiembre de 2013.
6. Mención de la SED a proyectos que promueven la convivencia.
7. Educación Inclusiva. Ministerio de Educación Nacional y Encuentro de secretarios de Educación PECCI. 12, 13 y 14 de diciembre de 2013.
8. El diario El Espectador publicó un artículo sobre el Proyecto Equidad, en su separata de Educación, 9 de noviembre de 2013.
9. Mención en la página web de la Secretaría de Educación y en el boletín “Educación al día”, de marzo de 2014.

10. Participación en la consultoría de la Secretaría de Educación sobre el tema de la Educación Sexual, convenio suscrito entre la Secretaría de Educación del Distrito y la Corporación para la Investigación Acción en Sociedad, Salud y Cultura (CISSC), a través del cual se desarrolló la propuesta “Del Cuerpo a la Ciudadanía: Educación Sexual para Formar Capacidades”, marzo a julio de 2014. También se expuso el proyecto en el encuentro Distrital que llevó el nombre anterior, junio 16 y 17 de 2014.

11. Participación en el “II encuentro internacional de arte y educación memoria y saber” 29, 30 y 31 de mayo en Bogotá D.C., colegios Rafael Bernal Jiménez y República de Panamá, localidad 12 Barrios Unidos, y los Centros Locales de Artes para la Niñez y la Juventud, CLAN, mayo de 2014.

Conclusiones

Se puede afirmar que la instauración de un debate sobre la educación sexual, los derechos humanos y la equidad de género se notan como avances en desarrollo del trabajo, desde varios espacios como las actividades, algunas de las cuales han despertado controversia; los temas de talleres, direcciones de grupo, actividades que aparecen en los boletines, escuela de madres y padres, hasta las conversaciones informales; esto ha permitido visibilizar el tema y encontrar que es prioritario involucrar más a la comunidad educativa, para que desde su vivencia, pueda dar cuenta de las transformaciones en la construcción de convivencia y ciudadanía.

Se reconoce que el Proyecto le ha apostado a trabajar temas referidos al respeto y el reconocimiento de la multiversidad¹⁰, siendo crucial en el contexto social y político donde este tiene lugar. Si bien los temas de respeto a las múltiples formas de ser y de vivir¹¹, también orientados hacia las temáticas de orientaciones sexuales, resultan fundamentales dentro de las perspectivas del Proyecto Equidad. Se puede afirmar que el tema de género ha sido un eje transversal presente en el ámbito personal y en el profesional.

De igual manera, la formación académica propició una actitud crítica hacia el sistema capitalista y patriarcal existente, por lo que cada vez se reconoce con más claridad la necesidad de articular el enfoque de género con las prácticas profesionales como orientadoras y docentes, –valga recordar la feminización de nuestras profesiones– hacia las transformaciones sociales y culturales que posibiliten mejores condiciones de vida para todos.

10 *Ibid.*, esta apuesta también hace referencia al proceso de educación para la interculturalidad contenido en el documento citado arriba.

11 *Ibid.*

Creemos que las y los profesionales de orientación y docentes pueden integrar, en sus procesos de trabajo, el enfoque de género desde su fundamentación ético política y su compromiso profesional, máxime cuando los últimos planes de gobierno, a nivel Distrital, han contemplado las políticas de inclusión social y está pendiente la política de transversalización de género en la educación, para que se haga realidad con la voluntad política y la participación consciente de las comunidades educativas.

Sería pertinente que la Secretaría y el Ministerio de Educación motivaran y buscaran metodologías más rigurosas, para que docentes y directivas las conozcan, manejen y principalmente las lleven a la práctica, de tal manera que afecten e impacten la vida no solo de los estudiantes, sino de las comunidades en general. Se debe tener en cuenta que estas son nuestro compromiso como empleados públicos que somos y como educadores, pues es la mejor oportunidad para dinamizarlas. En el tiempo de consolidación de esta apuesta, cabe resaltar que se han vivido situaciones conflictivas que tienen que ver con el carácter de la institucionalidad del Colegio: los procesos administrativos; las formas de ser de las personas de acuerdo con sus niveles de conciencia en el respeto; el reconocimiento por el trabajo y los aportes de las demás personas, y el manejo del poder desde las diversas instancias y las formas de relacionarse, las cuales dificultan el desarrollo tranquilo y satisfactorio de las actividades concernientes al proyecto.

Por los logros que se han visibilizado, por los reconocimientos obtenidos y por la toma de conciencia en el propio actuar y el cuidado que nos debemos prodigar a nosotras mismas, esta ha sido una experiencia gratificante. Gratificante por las oportunidades que tuvimos de compartir la experiencia en diferentes espacios y principalmente en esta sistematización OEI- Idep, por conocer personas excelentes que están en la misma misión que nosotras, por los procesos compartidos y por la pasantía que fue una propuesta innovadora, motivadora, agradable y de gran aprendizaje para todas y cada una de las personas que nos encontramos en esta experiencia. ¡Gracias!

Bibliografía

Alcaldía mayor de Bogotá, Secretaría de Educación del Distrito. (2013). Planes integrales para la ciudadanía y la convivencia PIECC.

Amnistía Internacional. *Guía de Educación en Derechos Humanos. Los derechos humanos en la escuela*. Recuperado de: <http://www.amnistiacatalunya.org/edu/guia/es/p-tem-encuesta.html>

- Articulación Regional Feminista. (2011). *Por los Derechos Humanos y la Justicia de Género. Compilación de Instrumentos Legales de Protección de los Derechos de las Mujeres*. Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador y Perú.
- Barraza, C. (2006). Archivos. Bogotá.
- Bonder, G. (1998). *Género y subjetividad: avatares de una relación no evidente. En: género y epistemología: Mujeres y disciplinas. Programa Interdisciplinario de Estudios de Género*. Chile: PIEG. Universidad de Chile. Recuperado de: http://www.iin.oea.org/iin/cad/actualizacion/pdf/Explotacion/genero_y_subjetividad_bonder.pdf
- Calvo, A. & y Rojas, C. (2012). *“Reflexiones para la construcción de un proyecto ético-político desde el Patronato Nacional de la Infancia”*. Tesis para optar al grado de licenciatura en Trabajo Social. Ciudad Universitaria Carlos Monge Alfaro. San Ramón, Alajuela. Costa Rica.
- CDN: Convención de los Derechos de la niñez.
- CEDAW. Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. (Sigla en inglés)
- DUDH: Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Fundación Instituto para la Construcción de la Paz. FICONPAZ
- Guzzetti, L. (2012). *“La perspectiva de género, aportes para el ejercicio profesional”*. En Revista debate público. Reflexión de Trabajo Social.
- Instituto para la investigación y el Desarrollo Pedagógico, Idep. (2006). *No somos vulnerables. Escuela y niñez en situación de vulnerabilidad*.
- Instituto para la investigación y el Desarrollo Pedagógico, Idep. (2009). *Sistematización de experiencias de aula. Una posibilidad de investigar y transformar la escuela*.
- Montealegre, D. & Urrego, H. *Enfoques diferenciales, de género y etnia. Módulo de la especialización en acción sin daño y construcción de paz*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Montero, A. (2008). *¿Por qué las matan?* Recuperado: <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1314>
- Sáenz, M. (2003). *“Cuerpo y género”*. En Revista Norte de Salud mental N° 17.

Secretaría Distrital de Planeación. Política LGBT. Recuperado de: <http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/SeguimientoPolíticas/políticasLGBT>

Portal de Louhan Qigong. “*El ying y el yang*”. Recuperado: http://www.luohan.com/html_castellano/taichi_yinyang.html

Obra de teatro. “*Mujeres ¿cuánto tiempo más?*”. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=CroPMC NV7d4>

Dirección general de Salud pública. (2003). Política Nacional de Salud Sexual y Reproductiva.

Secretaría de Educación del Distrito. (2014). *Orientaciones para la implementación de los enfoques diferenciales y la interculturalidad en los procesos para la ciudadanía y la convivencia en las escuelas*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.

Inclusión y diversidad por una sociedad igualitaria con equidad

ONEYDA ROJAS YARA

CLAUDIA BALBUENA

ÁNYELA LOZANO

COLEGIO SAN JOSÉ DE CASTILLA IED

La educación para todos como cuestión de derechos humanos es innegable. Con sus métodos tradicionales, la escuela intenta conseguir altos resultados académicos, en ocasiones, sin tener en cuenta los ritmos de aprendizaje, y las características individuales, de allí que la inclusión sea la posibilidad de lograr una educación equitativa para beneficio de todos los estudiantes.

Se encuentran múltiples factores que obstaculizan el pleno disfrute del derecho a la educación, por lo tanto, se requieren medidas efectivas que intervengan las políticas públicas educativas y poblacionales, y las culturas y prácticas educativas para que favorezcan a los grupos de niños, niñas y jóvenes, quienes han tenido históricamente dificultades para el acceso y la permanencia en el sistema educativo, para de esa forma lograr educación de calidad con equidad.

Para la sistematización de la experiencia de inclusión de los estudiantes con discapacidad en el colegio San José de Castilla, se tienen en cuenta las acciones desarrolladas en los últimos cinco años, donde se ha pretendido a transformar las culturas, políticas y las prácticas que conducen del modelo de la integración al de inclusión.

En este documento, ha de observarse que siendo la misma Institución que tiene tres sedes, se realizan acciones conjuntas. Al tiempo, se podrán observar acciones que difieren de acuerdo con la sede y la individualidad de quien asume el liderazgo del proceso en cada jornada o sede.

También es evidente que las concepciones individuales de las y los miembros de la comunidad educativa, los recursos con que se cuenta, los espacios de interacción y comunicación entre quienes conforman la comunidad educativa y los lineamientos técnicos, en torno al tema, facilitan o dificultan el avance hacia el propósito de lograr que todos los estudiantes puedan disfrutar del derecho a la educación con calidad y equidad, y de esa forma, desarrollar sus potencialidades.

De la integración a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad¹

En las instituciones educativas, la atención de los estudiantes con discapacidad se sustentan en normas internacionales y nacionales: la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos que genera la Declaración Mundial sobre educación para todos, 1990 “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje,” Jomtien en su Artículo 2º, expresa:

Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje exige algo más que una renovación del compromiso con la educación básica en su estado actual. Lo que se requiere es una “visión ampliada” que vaya más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudio y los sistemas tradicionales de instrucción, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso.

Así mismo, las Normas Uniformes sobre Inclusión de Personas con Discapacidad, Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU), Resolución N° 48/96, 1993, en su Artículo 7º sobre Niños y Niñas con Discapacidad establece que “los Estados Partes toman todas las medidas necesarias para asegurar que todos los niños y niñas con discapacidad gocen plenamente de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas”.

¹ Utilizaremos el término discapacidad para señalar alguna alteración en el funcionamiento a nivel corporal, individual y social, asociados a estados o condiciones de salud. Corporal, por cuanto la persona presenta una alteración (desviación, pérdida, mal funcionamiento) significativa en una estructura o función corporal. Entonces se establece una deficiencia. Individual, cuando por esa deficiencia, la persona presenta además alteraciones en sus capacidades, habilidades o destrezas para ejecutar sus actividades cotidianas en ambientes normalizados. Una persona que presenta una deficiencia, y por ella dificultades para el desempeño, es una persona con discapacidad. La discapacidad puede entenderse como un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad.

La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de 1994, celebrada en Salamanca, España, proclamó que

[...] todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos, cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios, los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades, las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlas en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades.

En Colombia, a partir de la Ley 115 de 1994, Ley General de la Educación, en el artículo 46, establece que la educación para las personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades excepcionales hace parte del servicio público educativo. El Decreto 2082 de 1996 del Ministerio de Educación Nacional reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. En el Artículo 16 establece que “los establecimientos educativos estatales adoptarán o adecuarán, según sea el caso, su proyecto educativo institucional, de manera que contemple las estrategias, experiencias y recursos docentes, pedagógicos y tecnológicos, necesarios para atender debidamente esta población.”

Reseña histórica

El colegio fue creado el 24 de mayo de 1979, su nombre inicial fue Institución Educativa Distrital Castilla. Por disposición del Ministerio de Educación Nacional, inicia el proceso de integración con otras instituciones educativas y la resolución 1644, del 24 de mayo de 2002, integra a este la escuela San José Occidental, como sede B y la Resolución 2434, del 20 de agosto de 2002, integra a las escuelas Visión de Colombia, como sede C. Desde entonces, asume el nombre de Institución Educativa Distrital San José de Castilla.

Según los relatos de algunas docentes, en el colegio San José de Castilla, la atención de estudiantes con discapacidad inició con la modalidad de “integración escolar”².

2 La integración escolares unos de los procesos en la atención a la diversidad, en el campo social es una postura filosófica que busca reivindicar al ser humano, surge desde la necesidad de superar las prácticas de la discriminación y de la falta de oportunidades. En el campo educativo tiene sentido cuando existe la posibilidad de aceptación y socialización y de respeto por la diferencia (Ana Eugenia Gómez, Libia Vélez y Doris Adriana Ramírez. (2000, p. 47).

Con el apoyo de la docente y fonoaudióloga Marisol Panqueba, se estableció que el colegio atendería estudiantes con discapacidad cognitiva leve. Para ello, se crearon estrategias para facilitar el acceso, permanencia y promoción de dichos estudiantes.

Se concertaron criterios de ingreso, permanencia y promoción. Cuando los estudiantes ingresaban al colegio, varias veces a la semana, recibían apoyos de forma individualizada y participaban de actividades como danzas, natación, y talleres de costura. Todo ello era de su exclusividad, estas actividades se realizaban durante la jornada escolar, con apoyo económico de sus familias y por coordinación interinstitucional con entidades como el Instituto Distrital de Recreación y Deportes (IDRD).

Bajo la administración de María Cristina Cermeño se definió la atención de discapacidad cognitiva leve en la modalidad de integración, cuando Marisol Panqueba encontraba estudiantes con mayor compromiso los remitía a otras instituciones. Una experiencia muy bonita es la que se tuvo con un niño del grado séptimo, ante las dificultades académicas, se buscó las potencialidades y se ubicó para que aprendiera panadería, como su familia tenía el negocio de la panadería aprendió, ahora es dueño de dos panaderías (Testimonio de Rosalba, orientadora jornada tarde).

En la unificación de instituciones, el colegio asume el programa de integración escolar que se desarrollaba en las sedes A, B y C para dar continuidad con la educación media. Esto permitió que los estudiantes que presentaban alguna discapacidad o talento excepcional accedieran al aula regular en todos los niveles. Para ello, la Secretaría de Educación asignó docentes de apoyo especializado para facilitar su desempeño escolar.

Lo anterior permitió visibilizar a la población con discapacidad en las diferentes sedes del colegio. Las familias vieron la posibilidad para que sus hijos accedieran a la educación, y los estudiantes reconocieron a sus compañeros y compañeras con discapacidad. También se encontraron temores en los docentes, los padres y algunos de sus compañeros, pues en ocasiones, no se entendía cómo lograr los aprendizajes y cómo relacionarse de forma asertiva. Los estudiantes con discapacidad sentían el temor de ser rechazados y preferían aislarse.

A medida que aumentaba la población y teniendo en cuenta la lejanía de las sedes, fue necesario aumentar el recurso humano, inicialmente para primaria en la jornada tarde y posteriormente para secundaria.

En 2010, se inicia la cualificación de los procesos de atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales o con barreras para el aprendizaje, con el enfoque de derechos, hacia la inclusión social y educativa.

De igual manera, se revisan las políticas institucionales, se hacen sugerencias al manual de convivencia y el sistema de evaluación y, a su vez, se formula el proyecto transversal denominado “Educamos en la prevención y aceptación de la diferencia”.

Con el proyecto transversal, se pretendió implementar estrategias organizativas para abordar la diversidad, entonces se establece la atención educativa como una responsabilidad compartida. Los estudiantes con discapacidad empezaron a asistir a todas las clases de las asignaturas, para lo cual fue necesario privarles de las actividades de danzas y natación, y de inmediato se sugirió a sus familias dar continuidad a estas actividades en jornada contraria.

Los apoyos individualizados también se transformaron, las docentes de apoyo inician procesos de sensibilización, y capacitación a los y las docentes de las asignaturas para asesorarlos y apoyarlos en la implementación de didácticas flexibles, y para el reconocimiento de los estilos y capacidades de aprendizaje.

También se iniciaron acciones para enriquecer el contexto escolar, con el objeto de garantizar la acogida de la población escolar con discapacidad. Para lograrlo, fue necesario establecer alianzas con algunas instituciones u organizaciones. El nivel central facilitó algunos acercamientos, otros fueron concertados desde la institución educativa. Entre las alianzas más significativas se encuentran las establecidas con la corporación Síndrome de Down, Fundación Best Buddies Colombia, Hospital del Sur, Dirección Local de Educación, Alcaldía Local de Kennedy y Secretaría de Integración Social.

Mediante un convenio entre la Secretaría de Educación y la Corporación Síndrome de Down, se aplicó el índice de inclusión que arrojó las fortalezas y debilidades de la institución educativa para el proceso de inclusión³. Es de tener en cuenta que para el momento de la aplicación, los estudiantes de secundaria y media se encontraban en dos sedes con condiciones de infraestructura que generaban descontento en ellos y sus familias. Las estructuras estaban así por el sismo ocurrido en 2007. La edificación reconstruida fue recibida en 2014.

Mejorando las políticas

Para fortalecer las políticas institucionales, se vincularon las docentes de apoyo especializado, los espacios institucionales del Consejo Académico, las comisiones de promoción y evaluación, y el comité de convivencia.

3 El índice de inclusión es una herramienta que permite a la institución educativa realizar el proceso de autoevaluación, teniendo en cuenta tres dimensiones a saber: la cultura, las políticas, y las prácticas del entorno. La atención a la diversidad permite reconocer las barreras existentes para el aprendizaje y la participación y el análisis de las fortalezas y oportunidades de mejoramiento para establecer prioridades y tomar decisiones que cualifiquen las condiciones de aprendizaje, participación y convivencia de la comunidad.

El Consejo Académico⁴ ha sido el espacio que ha permitido tomar decisiones en torno a los procesos incluyentes. Algunas veces, se han presentado discusiones para apoyar las acciones desarrolladas y otras veces, para ponerlas en tela de juicio.

El Consejo Académico ha viabilizado los espacios en las jornadas pedagógicas para las actividades de sensibilización, formación y actualización a docentes, en torno a la flexibilización curricular, metodologías y evaluación incluyentes. De igual forma, se plantean acciones a realizar con los estudiantes, padres y madres, con el fin de crear ambientes acogedores e incluyentes.

Se ha presentado dificultad para que la comunidad educativa, especialmente los y las docentes, entiendan el porqué de la implementación de procesos de inclusión, teniendo en cuenta que se están atendiendo diferentes discapacidades a saber: síndrome de Down, autismo, parálisis cerebral, distrofia muscular, entre otras, además que las y los docentes entran a ser partícipes directos en la flexibilización curricular. Las interpretaciones personales de las normas y la falta de directrices claras desde el nivel central, en lo que respecta a las rutas y protocolos unificados de trabajo para docentes, directivos y profesionales de apoyo especializado, crean roces y retrocesos en los procesos que favorecen la inclusión.

El Sistema de Evaluación Institucional (SIE), concertado en el consejo académico, plantea directrices para facilitar la permanencia y promoción de los estudiantes con discapacidad y de otros grupos de estudiantes que, por sus condiciones, requieren ser visibilizados. Por motivos de ausentismos por enfermedad, maternidad, por protección por parte del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar a causa de maltrato, entre otros, se plantean medidas para evitar la deserción y las dificultades en la promoción y evaluación.

Para los estudiantes con discapacidad establece el mismo Plan de Estudios con sus correspondientes intensidades horarias, solamente que en cada una de ellas se realizará flexibilización curricular, valorando el esfuerzo, compromiso y superación personal del estudiante. Dicho proceso será supervisado por la Profesional de Apoyo Especializado y los docentes, quienes estarán en constante comunicación con la familia, esperando de la misma y del estudiante el mayor compromiso y cumplimiento de las actividades propuestas (Artículo 2, parágrafo 4 del SIE). También se establecen las comisiones de evaluación y promoción y se considera: “La comisión debe velar porque se dé prioridad al desarrollo social y actitudinal del estudiante con discapacidad y que las competencias académicas sean flexibilizadas”.

4 El consejo académico es uno de los órganos de gobierno escolar. Es considerado como la instancia superior para participar en la orientación pedagógica del establecimiento. El Consejo Académico está integrado por el rector quien lo preside, los directivos docentes y un docente por cada área definida en el plan de estudios.

En el Manual de Convivencia 2014⁵ se encuentra que entre los proyectos transversales del Proyecto Educativo Institucional se contempla el de “inclusión y diversidad”, donde se asume la inclusión como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Al mismo tiempo, busca erradicar cualquier tipo de discriminación y exclusión que limitan las posibilidades educativas y vulneran los derechos del estudiante que no está en igualdad de condiciones.

Se busca que quienes presenten algún tipo de dificultad esté en situación de vulnerabilidad (estudiantes con discapacidad, afro descendientes, desplazados/as, que viven con VIH, entre otros) reciban una educación adecuada a sus necesidades y características particulares. Se asume la inclusión como la riqueza en la diversidad del aprendizaje, social, étnico y cultural como reconocimiento de los derechos humanos, para crear ambientes sanos de convivencia y paz. En el mismo documento, los valores Castellistas apuntan a la inclusión, a saber.

1. Responsabilidad: capacidad de la persona para asumir conscientemente los deberes que tiene consigo mismo, con los demás y con el contexto en el que vive.
2. Justicia: aplicar adecuadamente los acuerdos y normas de convivencia desde el reconocimiento de la dignidad humana, sin desconocer el debido proceso.
3. Equidad: igualdad de garantías para las personas que intervienen en diversas situaciones.
4. Tolerancia: aceptar y comprender al otro en su individualidad, reconociendo la importancia del consenso y el disenso.
5. Solidaridad: capacidad de colaborar, reconocer la riqueza de la diversidad y prestar ayuda en el momento oportuno.

En los derechos de los estudiantes está establecido lo siguiente: 1) Recibir educación de calidad, de acuerdo con su nivel de desarrollo, fortaleciendo su formación integral sin discriminación. 2) Ser tratado con respeto, dignidad, sin distinción de color, sexo, religión, origen social, posición económica, ideas políticas, formas de pensar o discapacidad de alguna índole. 3) Ser evaluado de forma integral según sus características físicas, cognitivas, sensoriales, emocionales y sociales.

5 De acuerdo con lo dispuesto en los artículos 73 y 87 de la Ley 115 de 1994, todos los establecimientos educativos deben tener como parte integrante del Proyecto Educativo Institucional, un reglamento o manual de convivencia. El reglamento o manual de convivencia debe contener una definición de los derechos y deberes de los alumnos y de sus relaciones con los demás estamentos de la comunidad educativa (Decreto reglamentario 1860 de 1994).



Los estudiantes planean y realizan acciones que se llevan a cabo dentro o fuera del colegio, en horario extraescolar, con el apoyo de un profesional de Best Buddies y del coordinador del colegio.

Para los estudiantes que participan en el programa de Best Buddies, la inclusión es un proceso natural, para ellos y ellas es más fácil aceptar la condición diversa de sus compañeros y compañeras; son colaboradores solidarios y comprometidos. Se ha pretendido que los estudiantes con y sin discapacidad se reconozcan como sujetos multidimensionales e integrales⁶. En los relatos de estudiantes voluntarios del programa, se resalta la importancia de la aceptación, la tolerancia y la cooperación. Al tiempo que prevalece la importancia de contar con condiciones físicas y materiales.

En ocasiones, los estudiantes con discapacidad presentan temor al rechazo y la burla que pueda darse de parte de sus compañeros, por salir a recibir apoyos en la jornada escolar. Esto se ha minimizado al brindar los apoyos, a través de los maestros y los padres y madres de familia. En algunos casos, no puede desconocerse que se presentan situaciones de bullying contra algunos estudiantes con discapacidad. En otros casos, estos terminan aliándose con estudiantes que presentan otras dificultades para ser aceptados.

Durante los cuatro años del proyecto en el colegio, se han realizado actividades lúdicas, show de talentos, salidas pedagógicas y recreativas, y talleres en torno a la prevención del bullying, con el ánimo de fortalecer el contexto y reconocer las potencialidades de todos los estudiantes.

6 El sistema escolar se encarga de reproducir un conjunto de reglas, valores y creencias que muchas veces no reconocen las características de los estudiantes, produciéndose de esta forma la discriminación y exclusión social. Por ello es la importancia de implementar acciones incluyentes en las diferentes instancias del proceso.

INCLUSIÓN:

Para mí inclusión es todo lo que tiene que ver con AYUDA, ayuda a los problemas, las situaciones. Es como un APÓC. Todo ser humano en algún momento necesita de un consejo, de una palabra de aliento. Fuertes para poder con sus problemáticas. Y esto es precisamente esto.

NIÑOS CON DISCAPACIDADES

Los niños con discapacidades son tan iguales a nosotros. Tienen derecho al amor, a el bienestar, a una buena EDUCACIÓN. Este colegio ha recibido a todos los niños con discapacidades con los brazos abiertos. Ellos son tan inteligentes, tan nobles, son un gran ejemplo de vida. En mi concepto TODOS los colegios deberían recibir con todo el amor a estos niños.

• Estos niños ayudan tanto a los demás, nos hacen ver la vida diferente, nos llenan de ESPERANZA. Yo pienso que para poder ser FELICES hay que aceptarnos y amarnos tal y como SOMOS. Sin distinción de color, etnia, familia, clases Sociales.

Hay que ser TOLERANTES y aceptar lo de los demás.

• Ellos son un gran EJEMPLO para la humanidad. Son los que en un FUTURO serán grandes en la SOCIEDAD.

• INCLUSIÓN EN EL COLEGIO.

Para mí la INCLUSIÓN en el colegio es muy buena, se muestra el apoyo, la ayuda y comprensión a estos niños.

Inclusión

Inclusión es una participación en general con toda la comunidad en actividades, programas de ludica, compartir con nuevas personas, conocer distintos conceptos. También trabajar con la mayoría de los elementos que tenemos a nuestro alrededor y dando un buen uso.

En relación con los niños con discapacidades en el colegio de una u otra manera agruparlos en las actividades, si quieren dar una opinión escuchar y apoyar en lo posible y en la mayor parte de las actividades relacionarlos, así se sentirán también parte de los que lo ayudan y una buena motivación para ellos.

Debe ayudar de manera que sepan que ellos por tener gusto de su mismo género o presentar pobreza pueden ser corpeses y salir adelante y no haciendo menosprecios. También agruparlos y haciendo todo tipo de actividades con ellos sin discriminación alguna.

Esto beneficia al colegio dando oportunidades a los jóvenes para saber más sobre estas discapacidades y ser más tolerante con relación a esto y saber vivir, compartir, ayudar. Ellos también pueden ayudar bastante puede que ellos tengan capacidades que los de más no.

Oportunidad laboral: es un programa de inclusión sociolaboral, a través del acompañamiento en el puesto de trabajo y de las evaluaciones de desempeño. En alianza con el Sena y la empresa privada, se han graduado a cerca de ciento cincuenta jóvenes como aprendices Sena, en cursos diseñados para BestBuddies, como auxiliar logístico en almacenes de cadena y auxiliar logístico en eventos y servicios. Aeste programa, se han logrado vincular dos exalumnos del colegio, uno de los cuales ha logrado contrato a término indefinido en una empresa de gran nombre.

“Profe, quiero agradecerle por convencerme de que era capaz de trabajar, ahora acabo de afiliarme a mis papás al servicio médico, he comprado varias cosas para la casa y para mí, me acabé de comprar mi teatro en casa” (Leonardo, egresado 2011).

Talleres de padres, madres, y familiares; además de los talleres dirigidos a toda la comunidad, se han establecido talleres dirigidos a las madres y padres de los estudiantes que presentan discapacidad u otras situaciones de vulnerabilidad. En estos, se realiza contacto con instituciones que permiten mejorar las condiciones de salud y de bienestar social, en beneficio de los niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad y sus familias.

Entre los enlaces, está la Secretaría de Integración Social con un proyecto que les brinda asesoría psicológica y bono alimentario a las familias; la Secretaría de Movilidad también ofrece subsidio a las personas con discapacidad, para la utilización del Sistema Integrado de Transporte Público (SITP). Se ha contado con el acompañamiento de algunas personas con discapacidad y otros padres y madres familia, con quienes han compartido experiencias y soluciones a problemáticas. Con el ánimo de motivar aprendizajes en los estudiantes, también se han brindado herramientas metodológicas que se pueden utilizar en casa. Una de ellas es el blog sanjosedecastilla1.blogspot.com.

Según lo expresado por los padres y las madres, el objetivo de la inclusión debe ser “encontrar las habilidades de todos los estudiantes, enseñar a los demás estudiantes que no importan las diferencias, evitar que los derechos de los niños sean vulnerados”. a interacción entre los padres y madres con hijos con discapacidad les ha brindado la posibilidad de compartir sus experiencias, y desde este espacio, se pretende la organización de estos talleres, para lograr acciones en beneficio de ellos y sus hijos.

Mejorando las prácticas

En el Colegio el papel de las y los docentes ha cambiado. Con el modelo de inclusión hubo inconformidades, pues los docentes consideraban que la responsabilidad de los estudiantes con discapacidad era solo competencia de los profesionales de

apoyo especializado. Sin embargo, actualmente son parte importante en la flexibilización curricular, teniendo en cuenta que son quienes definen el nivel de la competencia que desarrollan los estudiantes. Según el nivel de discapacidad, hacen los ajustes en la evaluación, proponen y participan de las actividades propuestas para el desarrollo de habilidades; algunos lo logran con facilidad, y otros solicitan mayores apoyos.

Al tener un ambiente exigente, se ha logrado que los conocimientos adquiridos por los estudiantes, a través de academia, sean mayores. La interacción propiciada mejora las relaciones interpersonales y permite un mejor desempeño social y personal.

Los estudiantes con discapacidad tienen potencialidades que en algunas oportunidades son minimizadas, porque se da especial relevancia a la dificultad que presenta en un área particular, ya sea motora, de comunicación o intelectual; se debe tener en cuenta que las actividades planeadas en el colegio permiten la participación de todos los estudiantes, para disminuir, con el paso del tiempo, la discriminación.

Visibilizando potencialidades

Una de las primeras acciones que permitió visibilizar las potencialidades de los estudiantes con discapacidad fue el proyecto “Angelus Technology”, realizada en alianza con “Computadores para Educar”, donde participaron estudiantes de secundaria de las jornadas mañana y tarde.

Este proyecto pretendió que los estudiantes con discapacidad construyeran robots con material reciclable. Para lograrlo, las docentes de arte, informática y las profesionales de apoyo especializado se articularon en la planeación y apoyo a estudiantes con discapacidad.

Los demás estudiantes (compañeros sin discapacidad) colaboraron en la consecución de recursos para la elaboración de estos. Con la actividad, se resaltó la importancia de la solidaridad, la equidad y el trabajo cooperativo.

Posterior a esta experiencia, cada vez que en clase de informática se desarrollaba el tema, se invitaba a los estudiantes con discapacidad que participaron en el proyecto a explicar el mecanismo y el método para hacer funcionar los robots. Actualmente, esta es una actividad cotidiana, donde todo el estudiantado participa. Para fortalecer la cultura institucional, en torno al reconocimiento de la diversidad, se hizo alianza con la Fundación BestBuddies Colombia. Allí se han realizado talleres con las familias, y se realizan otras alianzas interinstitucionales e intersectoriales.

Los planes de mejoramiento y su incidencia en las metodologías

El Índice de Inclusión arrojó información que ha sido de apoyo para formular los planes de mejoramiento. De esto se desprenden sensibilización, capacitaciones y acompañamiento en aula para la implementación de estrategias de diseño universal del aprendizaje⁷, y aprendizaje cooperativo y colaborativo⁸.

Capacitación, actualización y acompañamiento a docentes

Para la capacitación a docentes, se planteó que todo el cuerpo accediera al conocimiento de las estrategias metodológicas mencionadas mediante talleres. Posterior a ello, tuviesen acompañamiento en aula tanto en primaria como en secundaria y en las dos jornadas; para los acompañamientos, se planeó la clase de forma conjunta con la capacitadora y de la misma forma, esta se implementó.



Las docentes fueron acompañadas para la implementación de estrategias en el aula teniendo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje.

7 El Diseño Universal para el Aprendizaje ayuda a estar a la altura del reto de la diversidad, sugiriendo materiales de instrucción flexibles, técnicas y estrategias que den poder a los educadores para atender y reconocer estas múltiples necesidades. Un currículo elaborado universalmente está diseñado desde el principio para tratar de satisfacer las necesidades educativas del mayor número de usuarios, haciendo innecesario el costoso proceso de introducir cambios, una vez diseñado “para algunos”, al currículo general. Sus principios son: 1) Proporcionar múltiples medios de representación (el “¿qué?” del aprendizaje). 2) Proporcionar múltiples medios de expresión (el “¿cómo?” del aprendizaje). 3) Proporcionar múltiples medios de compromiso (el “¿por qué?” del aprendizaje) (CAST, 2008).

8 El aprendizaje cooperativo parte de entender que cooperar significa trabajar conjuntamente para lograr objetivos compartidos. Dentro de las actividades cooperativas, los estudiantes buscan los resultados que son beneficiosos para ellos mismos y para el grupo. La diferencia entre el aprendizaje cooperativo y el colaborativo es que el primero necesita de mucha estructuración para la realización de la actividad por parte del docente, mientras que el aprendizaje colaborativo necesita de mucha más autonomía del grupo y poca estructuración de la tarea por parte del profesor.

Otra actividad dirigida a que la comunidad de docentes se sensibilizara frente a la inclusión, y diferenciara el concepto de integración e inclusión, fue la realizada en colaboración con la Fundación Doctora Clown. El propósito de la alianza fue fortalecer el compromiso en los procesos educativos incluyentes.



Festival de Talentos

El primer festival de talentos fue realizado en alianza con Best Buddies, luego ha sido asumido como una actividad institucional, articulado al currículo institucional, donde participan todos los estudiantes.

Las anteriores acciones han permitido lograr avances, sin desconocer que también se han encontrado barreras especialmente actitudinales. De igual forma, se generan dificultades en las relaciones entre integrantes de la comunidad educativa. Algunos creen que ser una institución incluyente trae beneficios personales a quienes lo promueven y que quienes aceptan hacen el “favor” de recibir a los estudiantes con discapacidad.

Desde mi experiencia docente primero a nivel rural, observaba las fallas que se cometen cuando no hay acuerdos claros frente a la instrucción de niños y niñas con discapacidad en regiones apartadas, ya que allí se toma dicha orientación como problemática y cruel por el desconocimiento de metodologías acordes a dicha situación, porque no se cuenta con los profesionales que conocen del tema. En Natagaima, Tolima, por ejemplo dichos niños se promovían de año por lástima, o en algunas ocasiones por compromiso ya que eran hijos de gente reconocida en el pueblo. Otros simplemente se ignoraban y no se les dirigía ningún refuerzo académico, lo que llevaba a la deserción.

Cuando ya empecé a trabajar en Bogotá, la experiencia me obligó a cambiar algunos preceptos que tenía sobre educación, ya que me di cuenta que todos no aprenden igual, el acompañamiento de los profesionales de apoyo, dieron un rumbo diferente a mi metodología de enseñanza, aprendí a ser más humana y conciliadora frente a las necesidades de mis estudiantes.

Hoy me siento afortunada de contar con estudiantes que les motiva entrar a mis clases, que consideran que el conocimiento que les comparto es el preciso, que hay un acercamiento entre docente y estudiante que permite hacer acuerdos de aprendizaje, y que hay diferentes formas de evaluar sin ser solo la memorística tradicional.

Las docentes de apoyo especializado ingresan al aula para apoyar al docente titular y mantienen constante comunicación con ellos, para avanzar en los diferentes procesos académicos. La participación en los diferentes proyectos institucionales, en las comisiones de evaluación y promoción, en las reuniones de área, ha permitido permear las prácticas pedagógicas y académicas.

Sin embargo, al interior de la institución, según el nivel educativo que se atiende (preescolar, primaria, secundaria, media), se pueden observar diferentes modelos de atención, las expectativas y formación de las y los docentes o profesionales de apoyo especializado (educadoras especiales, fonoaudióloga, psicóloga), la experiencia y las relaciones interpersonales. En la implementación de los procesos incluyentes, la falta de lineamientos claros posibilita la diversidad en las formas de atención a la población. En preescolar y primaria, los procesos incluyentes han contado con apoyos interinstitucionales de la Secretaría de Educación y de otros sectores, para mejorar la calidad y pertinencia en la atención a los estudiantes con discapacidad.

Hasta el 2013, se contó con el acompañamiento del Hospital del Sur. Este acompañamiento se realizaba desde hace más de cinco años. Los profesionales de la salud intervenían en talleres con docentes y madres y padres de familia. En algunas oportunidades, se desarrollaban actividades con estudiantes con discapacidad. Se elaboraban de planes caseros, que se traducían en recomendaciones de actividades a realizar en casa o en época de vacaciones, con el objeto de vincular a las familias en el proceso educativo.

En algunas oportunidades, en las reuniones docentes de primaria, hacían intervención para fortalecer los procesos inclusivos. En 2014, por parte del sector salud, la dinámica de acompañamiento se transformó al implementarse la estrategia de salud a su casa.

Otro acompañamiento importante es el que realiza la Secretaría de Integración Social, con el objeto de realizar el seguimiento a los procesos de inclusión que se llevan a cabo con los niños y niñas con discapacidad que llegan de los jardines infantiles e ingresan a transición. Sin embargo, desde 2014, el colegio asume la atención a primera infancia (atención de niños de tres a cinco años) y estos apoyos deberán transformarse, teniendo en cuenta que ingresan directamente al colegio y la transición entre niveles se dará dentro de la institución.

Con el objeto de fortalecer los procesos pedagógicos, desde hace tres años, se tiene convenio con la Universidad de los Libertadores para apoyar a docentes en los procesos educativos. Esto ha permitido visibilizar las dificultades y fortalezas en los procesos académicos; la interacción entre compañeros y la relación docente-estudiante.

Esta alianza ha logrado introducir actividades para desarrollo del pensamiento, también ha creado un acompañamiento personalizado en diferentes áreas de conocimiento, en búsqueda de la permanencia a estudiantes que lo requieren. Mediante este convenio, se cuenta con las estudiantes practicantes, dos días en primaria y uno en secundaria, en la jornada de la mañana.

En 2014, se pretende dar inicio a la articulación de acciones con el Instituto Distrital de Recreación y Deporte. Sin embargo, la metodología del proyecto que pretende fortalecer a las personas con discapacidad solo se lleva a cabo con dos cursos en clase de educación física, con los demás estudiantes es difícil la organización, teniendo en cuenta que solo se cuenta con el horario de la jornada escolar y en lo posible, se evita segregar a estudiantes con discapacidad.

Desde el inicio de la implementación del modelo incluyente en secundaria y media, se ha pretendido que los estudiantes gocen de todas las actividades escolares, por lo tanto, toman todas sus clases. Los y las docentes flexibilizan los contenidos a desarrollar, las metodologías y formas de evaluación. Para ello, cuentan con el acompañamiento de la profesional de apoyo. Sin duda es una de las acciones que más controversia ha generado entre las y los docentes, quienes consideran que no poseen los conocimientos para el manejo de la discapacidad y en algunas ocasiones, incluso han expresado que “las personas con discapacidad deberían estar en un mismo colegio para que expertos los atiendan”.

Es importante saber que algunos estudiantes requieren de adaptaciones en metodologías, estrategias de enseñanza y en la evaluación, más no en contenidos. Este es el caso de estudiantes con distrofia muscular, de algunos con discapacidad intelectual y otros con discapacidad orgánica. En la implementación de las adaptaciones curriculares, es importante la voluntad del docente para implementarlas y la concepción que se maneja desde las profesionales de apoyo especializado.

No es válido de ninguna forma hacer las adaptaciones curriculares desde la concepción de la profesional de apoyo y dárselas al o la docente para su aplicación, es de tener en cuenta que el conocimiento disciplinar lo poseen los docentes de cada área, y las profesionales/ docentes de apoyo especializado les apoyan para conocer las características de los estudiantes con discapacidad y en la implementación de las metodologías y estrategias de evaluación incluyentes.

Sin embargo, se debe reconocer que el número de estudiantes por aula es alto, los recursos didácticos y tecnológicos son escasos y, en ocasiones, ello dificulta la implementación de metodologías innovadoras.

Los apoyos pedagógicos

En las áreas de matemáticas, lenguaje e inglés los apoyos pedagógicos individuales son importantes, teniendo en cuenta el énfasis del colegio que inicia su proceso hacia el bilingüismo (inglés). Estos deben prestarse en jornada contraria, si se pretende respetar el modelo de la inclusión. Esta es una de las dificultades e inquietudes a resolverse.

En primaria se ha establecido un horario para que los estudiantes dejen el aula y puedan brindar apoyos pedagógicos. En cambio, en secundaria se evita la separación de los estudiantes de su grupo y se brinda a familiares los materiales de apoyo para vincularlos al proceso educativo de sus hijos.

Desde 2013, se cuenta con una herramienta que permite a las familias, a los estudiantes y a los docentes contar con herramientas que ayudan a complementar la labor académica; están ubicadas en el blog: sanjosedecastilla1.blogspot.com.

Cuando los padres o acudientes apoyan o generan acciones de refuerzo escolar y/o terapéutico, es innegable que los procesos académicos son exitosos.

Otras acciones

Servicio Social: la prestación del Servicio Social de estudiantes con discapacidad se rige bajo el mismo criterio establecido en la Resolución 4210 del Ministerio de Educación Nacional. En el Artículo 4, se considera que

[...] servicio social atenderá prioritariamente, necesidades educativas, culturales, sociales y de aprovechamiento de tiempo libre, identificadas, en la comunidad del área de influencia del establecimiento educativo, tales como la alfabetización, la promoción y preservación de la salud, la educación ambiental, la educación ciudadana, la organización de grupos juveniles y de prevención de factores socialmente relevantes.

1 Aceleración en el aprendizaje es una alternativa para niños y jóvenes en extraedad, quienes, por diversas razones, no han podido concluir sus estudios de educación básica y que por su edad, son mayores para estar en el aula regular y muy jóvenes para ser atendidos como población adulta. La extraedad es el desfase entre la edad del estudiante y el grado académico, siendo evidente cuando un niño o joven está tres años por encima de la edad establecida para el grado escolar. En el artículo 8 del Decreto 1860, se establece que el PEI de cada establecimiento educativo definirá los límites superiores e inferiores de edad para cursar estudios en él, teniendo en cuenta el desarrollo personal del educando y los factores regionales, culturales y étnicos.

Cabe aclarar que conforme con lo establecido en el manual de convivencia, los estudiantes con discapacidad prestan su servicio social, pero para asignar las tareas a realizar, se tienen en cuenta sus características.

Seguimiento a egresados: aunque no se tiene establecido un protocolo para el seguimiento a egresados y egresadas, en los últimos años, se ha procurado hacer seguimiento a estudiantes con discapacidad que salen del colegio. Cuando muestran interés, se orientan acciones para ser vinculados o vinculadas a programas de formación técnica laboral, y se ponen en contacto con instituciones como Best Buddies, SENA, Fundación Reca, Fundación Jabbes UNIFEE, entre otras.

Para ello, se hacen acciones previas como remitir a valoración de la junta regional de incapacidad de Bogotá, valoración ocupacional, registro de discapacidad, entre otros, para cumplir con los requisitos que estas instituciones requieren.

Las redes locales y distritales

Las acciones institucionales se nutren de otras propuestas que se realizan en las redes locales y distritales de discapacidad, cuyo liderazgo en ambos casos está en Oneyda Rojas, quien a su vez es profesional de apoyo especializado del colegio San José de Castilla.

Red Local de Discapacidad: en esta red, se hacen reflexiones en torno al proceso de inclusión, en cada uno de los colegios líderes en el proceso. Desde allí, se han gestionado espacios de capacitación en diferentes temas, entre los que se destacan las tecnologías para la inclusión.

Esta red ha incidido en proyectos locales y procura posicionarse en diferentes espacios para visibilizar las condiciones que se requieren para tener procesos inclusivos de calidad. Esta red cuenta con el blog <http://redinclusivocho.blogspot.com/>

Red Distrital de Discapacidad: a esta asisten representantes de las veinte localidades de Bogotá y en ella se recogen los aportes hechos. Allí se han generado documentos que pretenden retroalimentar las políticas distritales y su implementación.

El paso de la integración a la inclusión en educación es un aún un camino por recorrer hacia una cultura del respeto y reconocimiento de la riqueza de ser diferentes; la implementación de las políticas y la transformación de las prácticas es imperativo. Algunas de estas reflexiones se encuentran en los documentos anexos que ha generado la red distrital, con los aportes de las redes locales.

Bibliografía

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2009). *Conociendo la localidad de Kennedy: diagnóstico de los aspectos físicos, demográficos y socioeconómicos*, Bogotá: Secretaría de Planeación.
- CAST. (2008). *Universal design for learning guide lines version 1.0*. Wakefield, MA: Author.
- Diagnóstico Localidad de Kennedy. (2011). “Sector Hábitat”. Recuperado de: www.habitatbogota.gov.co.
- Gómez Beltrán, J. (2010). *Discapacidad en Colombia: Reto para la Inclusión en Capital Humano*. Fundación Saldarriaga Concha. Recuperado en: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=617>
- Hospital del Sur. (2011). “*Diagnóstico local de salud con participación social. Empresa Social del Estado, localidad Kennedy*”. Recuperado de: [http://www.hospitalsur.gov.co/2012/configu.nsf/0/438F3C6FB949D7CD05257A950003A8CE/\\$file/Diagnostico%20Kennedy%202011.pdf](http://www.hospitalsur.gov.co/2012/configu.nsf/0/438F3C6FB949D7CD05257A950003A8CE/$file/Diagnostico%20Kennedy%202011.pdf)
- Ley 1618 de 2013. Recuperado de: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20DEL%2027%20DE%20FEBRE-RO%20DE%202013.pdf>

Programa de aceleración en básica secundaria, escolares sordos en condición de extraedad. Una oportunidad de interacción académica y convivencial

SARA HELENA MÁRQUEZ GARCÍA
CARMENZA BERNAL SORIANO
COLEGIO REPÚBLICA DOMINICANA IED

*"Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo.
Por eso, aprendemos siempre."*

Paulo Freire

Introducción

Para establecer el programa de aceleración secundaria de sordos usuarios de la lengua de señas y/o del castellano oral en condición extra edad¹, fue preciso que algunas docentes plantearan el reto de asumir a dicha población, desde un enfoque diferencial, a partir de la organización de un aula exclusiva para estos escolares. Contaban con el acompañamiento de un equipo interdisciplinario, conformado por un docente titular, docentes de áreas específicas, un intérprete, un docente de apoyo y un modelo lingüístico.

1. Aceleración en el aprendizaje es una alternativa para niños y jóvenes en extraedad, quienes, por diversas razones, no han podido concluir sus estudios de educación básica y que por su edad, son mayores para estar en el aula regular y muy jóvenes para ser atendidos como población adulta. La extraedad es el desfase entre la edad del estudiante y el grado académico, siendo evidente cuando un niño o joven está tres años por encima de la edad establecida para el grado escolar. En el artículo 8 del Decreto 1860, se establece que el PEI de cada establecimiento educativo definirá los límites superiores e inferiores de edad para cursar estudios en él, teniendo en cuenta el desarrollo personal del educando y los factores regionales, culturales y étnicos.

Según lo anterior y con el fin de dar atención educativa pertinente a los estudiantes sordos en extraedad, el colegio Republica Dominicana, ubicado en la localidad 11 de Suba, facilitó las condiciones iniciales para la creación del Programa de Aceleración en el Aprendizaje; proyecto apoyado desde la Dirección de Inclusión de la Secretaría de Educación del Distrito.

A pesar de que el programa tuvo su inicio en 2011, la motivación para registrar la propuesta se dio a través del convenio establecido entre la OEI-IDEP, donde se buscaba sistematizar experiencias en el ámbito de la inclusión educativa. Por esta razón, surgió la iniciativa de presentar el trabajo desarrollado con “Aceleración en el Aprendizaje para Escolares Sordos en Condición de Extraedad”.

Para describir lo que ha sido esta experiencia, se realizará un recorrido histórico que dará cuenta de los antecedentes del Programa de Aceleración y también el de los programas de integración e inclusión de escolares sordos y se enmarcarán las condiciones bajo las cuales este programa surgió como alternativa educativa para dicha población.

Igualmente, se mostrarán los conocimientos teóricos que fundamentan el programa, así como también su articulación con la práctica docente, permitiendo describir sus diferentes fases de ejecución e implementación.

Posteriormente, se establecerán las estrategias pedagógicas y las didácticas utilizadas, con el fin de evidenciar cómo, desde su organización, esta es una propuesta alternativa en la oferta educativa para la población estudiantil sorda.

Luego de diez años de apertura de los programas de integración, este continúa llegando a las instituciones con bajo desempeño a nivel académico, comunicativo; dificultades comportamentales y en condición de extraedad.

Se hará un análisis desde la política pública relacionada con la educación y cómo se articula con el Programa de Aceleración, para así establecer algunos lineamientos generales dados desde la normatividad.

Finalmente, se realizarán recomendaciones y conclusiones, donde se compilarán los resultados de todo el proceso de sistematización, teniendo en cuenta, entre algunos aspectos, el recurso humano necesario para diseñar e implementar una alternativa diferencial y las alternativas de cualificación que deben ofrecerse.

Indudablemente, un equipo interdisciplinario competente estará en capacidad de brindar las herramientas de tipo académico, comunicativo y convivencial requeridas por los estudiantes en condición de extraedad, y por sus familias y demás miembros de la comunidad educativa.

Iniciando la propuesta

En 2000, en el colegio Nueva Gaitana (actualmente R. Dominicana), se inició al Programa de Integración de Escolares Sordos en la jornada tarde, con la modalidad de aula exclusiva en primaria, bajo la orientación de la docente Diva Aldana. Para 2005, se cambió a la jornada mañana.

En ese momento, el colegio contaba con la visión asumida desde 2003: “Ser una institución educativa a 2013 reconocida en la localidad por su liderazgo y competencia en el desarrollo empresarial, gestión ambiental y convivencia ciudadana; con integración de población sorda sin problemas asociados, una planta física adecuada y un equipo cálido y emprendedor”. Esta visión reflejaba el periodo de transición de la integración a la inclusión, además del enfoque asumido desde la Secretaría de Educación del Distrito, en razón a que los colegios organizaran la atención educativa a estudiantes en condición de discapacidad por especialidad, como se menciona en el artículo 3, de la resolución 2565 del 24 de octubre de 2003.

Pese a esta visión, a la institución fueron llegando estudiantes sordos con componentes asociados y/o con edades por encima del parámetro establecido para cursar los grados de primaria. Esta situación fue planteada por la docente de apoyo, Elsa Galeano, en una reunión de la red que agrupa a las docentes de los programas de inclusión de estudiantes sordos, Manos en red. Por esta razón, la profesional de la Dirección de Inclusión, Adriana González, se comprometió a gestionar, con la jefe del programa Volver a la Escuela, la capacitación para las docentes en cuyos colegios se tuviera población sorda en condición de extraedad: Isabel II, República Dominicana y Pablo de Tarso. Dicha capacitación estuvo a cargo de la organización Dividendo por Colombia, a través del convenio establecido por la Dirección de Inclusión.

En la primera reunión, el capacitador fue enfático en afirmar que esta modalidad no estaba diseñada para personas con discapacidad y por lo tanto, manifestó su desacuerdo por la asistencia de las docentes de inclusión. Ante este panorama, fue necesario explicarle que los estudiantes sordos mediaban su comunicación a través de la lengua de señas, para lo cual se contaba con el servicio de interpretación y que además, el objetivo principal era conocer los lineamientos del programa, con el fin de hacer las adecuaciones pertinentes para esta población.

De las instituciones que recibieron la capacitación, el colegio República Dominicana era el único que contaba con el mayor número de estudiantes en condición de extraedad. Algunos de ellos ya llevaban más de dos años de repitencia escolar y otros eran parte del grupo con déficit asociado.

Inicialmente, la docente Ana María Ospina asumió el reto de aplicar la metodología de aceleración en primaria y posteriormente. Además, a través de la gestión realizada por Sara Márquez, se contó con el apoyo de la profesional a cargo del programa, Sandra Carvajal, no solo para la capacitación en otra alternativa, sino también con la dotación de una biblioteca y de los módulos requeridos, para cada uno de estos:

- Procesos básicos, el cual se hizo durante 2011, con los estudiantes sordos usuarios del castellano oral, bajo la responsabilidad de la fonoaudióloga Sara Márquez, como docente titular.
- Aceleración en el aprendizaje en primaria, con diez estudiantes sordos, usuarios de la lengua de señas. Se contaba con el apoyo de una mediadora, persona sorda, usuaria de la lengua de señas, responsable del diseño y aplicación de estrategias pedagógicas específicas, que optimizaran el proceso de aprendizaje de los estudiantes con déficit asociado. La docente titular, Ana María Ospina, realizó las adecuaciones pertinentes, teniendo en cuenta el trabajo por proyectos.

Para 2013, los estudiantes pasaron a grado sexto, en inclusión con intérprete. Tres de ellos contaban con el acompañamiento de la mediadora, sin embargo, algunos presentaron dificultades de convivencia y otros, bajos niveles de desempeño académico. Esto llevó a que se analizara, desde la comisión de evaluación y promoción, la pertinencia de continuidad en este grupo o por el contrario, la conformación de la modalidad de Aceleración en Básica Secundaria, contando con otros jóvenes que estaban en lista de espera.

De esta forma, se contó con el apoyo de la rectora, Martha Patricia Hernández y de las docentes Elsa Galeano y Sara Márquez, quienes realizaron las gestiones iniciales para dar inicio a este programa en la institución. También se tuvo el aval de la Dirección de Inclusión desde los componentes de discapacidad y volver a la escuela. El grupo se inicia con tres estudiantes, enviados desde el nivel central de la Secretaría de Educación. Uno proveniente del Instituto La Sabiduría y otro que venía de otra región del país.

Al iniciar el Programa de Aceleración en Básica Secundaria para los Estudiantes Sordos en Condición de Extraedad, se propuso que una de las docentes del Programa de Inclusión recibiera la capacitación. Sin embargo, por estar ya ubicadas con grupos de estudiantes en el aula exclusiva en primaria, esta opción no se consideró viable, de tal forma, que la propuesta fue nombrar una docente capacitada en el programa y que contara con el acompañamiento de un intérprete en Lengua de Señas Colombiana. Todo esto se hizo con el fin de que hiciera la mediación comunicativa, a pesar de que para el trabajo con la población sorda, se considera

relevante contar con docentes cualificados en este tema, con experiencia y con manejo de la lengua de señas. En este caso, se tuvo en cuenta el perfil propuesto por la Dirección de Inclusión para el Programa de Aceleración.

Durante la primera etapa del proceso, hasta el 4 de junio de 2013, se contó con el acompañamiento de las docentes del programa de inclusión. En ese momento, la docente licenciada en Ciencias Sociales, capacitada en el programa y experiencia en alfabetización de adultos, Carmenza Bernal, es asignada por la Secretaría de Educación del Distrito. Sin embargo, le hacía falta conocer sobre la educación de la persona sorda, y por esta razón, se contó con:

- Orientación y asesoría de Sara Márquez como docente de apoyo, quien fue asignada de común acuerdo con la Dirección de Inclusión, la rectora de la institución educativa y la docente de apoyo Elsa Galeano.
- Un intérprete de lengua de señas, quien sirvió de mediadora para los estudiantes que lo requerían.
- Se contó con un modelo lingüístico para la asignatura de lengua de señas y el apoyo en algunas clases, en relación con las estrategias didácticas que facilitarían el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con el fin de organizar el grupo, se establecieron unos criterios iniciales que permitieron no solo legalizar el proceso de matrícula, sino también caracterizar a los estudiantes y a sus familias:



El análisis de estos registros arrojó resultados preocupantes, porque los jóvenes, presentaban un evidente desfase en todo su proceso académico, lingüístico y en la mayoría de ellos, dificultades a nivel convivencial, generados por factores tales como: la falta de comunicación con sus padres y la permanencia de muchos años en colegios que no contaban con programas específicos para la población sorda y donde no recibieron a tiempo un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje, ni mucho de menos de orientación en el cumplimiento de normas y responsabilidades.

Al grupo de los tres estudiantes mencionados, se unieron los que ya estaban en la institución. Estos formaban parte de los grados: sexto, octavo y noveno. A pesar de que a grado sexto pasaron nueve estudiantes en situación de extraedad, al momento del análisis en la Comisión de Evaluación y Promoción, se tuvieron en cuenta solo seis de ellos para ubicarlos en la modalidad propuesta.

Los que tenían el mayor número de áreas perdidas y presentaban más dificultades comportamentales. De esta forma, se inició el programa con once estudiantes, luego se amplió a doce, después de la solicitud de algunas docentes de ubicar a otra estudiante de grado octavo, la cual estaba dentro del perfil para el Programa de Aceleración. Para iniciar el programa, se contaba con el recurso humano y los estudiantes requeridos, pero lamentablemente el espacio físico asignado era demasiado reducido. Así mismo, la heterogeneidad del grupo y la diversidad de grados tampoco permitían ampliar la cobertura de manera significativa.

Como se evidencia, no solo para el equipo sino también para los estudiantes y las familias, el 2013 significó un periodo de transición y consolidación del programa, contando con puntos a favor y otros en contra, los cuales se relacionarán en la siguiente tabla:

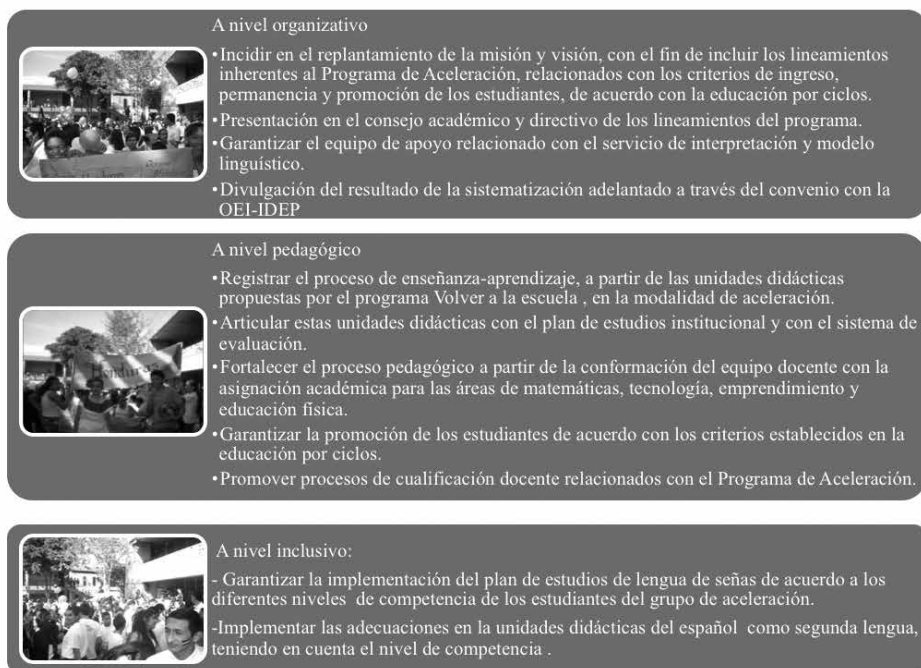
Facilitadores	Barreras
Iniciativa de algunas docentes para presentar una propuesta de atención diferencial.	Falta de organización inicial del programa desde el Consejo Directivo, Consejo Académico, docentes de área y de ciclo.
Apoyo de rectoría frente a la propuesta.	El PEI no refleja la atención a la diversidad y la mayoría de docentes sustentan, desde la visión establecida, que no debe darse apertura a modalidades de atención diferenciales, bien sea para la población sorda y/o con otras discapacidades.
Apoyo desde la Dirección de Inclusión en la consecución del recurso humano para iniciar el programa.	Ha faltado mayor acompañamiento por parte de la Dirección de Inclusión, en el componente de Volver a la escuela y su Programa de Aceleración.
Excelente perfil de la docente titular seleccionada para el programa.	Ha faltado mayor conocimiento y apropiación por parte de algunos de los docentes de área, en relación con los lineamientos y criterios para establecer el Programa de Aceleración, teniendo en cuenta las características de los estudiantes
Liderazgo de la docente de apoyo en la formulación y gestión de la propuesta, tanto a nivel institucional como distrital.	Desde el nivel central, deben establecerse los lineamientos bajo los cuales deben funcionar los programas y sus diferentes modalidades.

Liderazgo de una madre de familia en la gestión para dar inicio al programa.	Los padres de familia deben empoderarse de forma positiva, con el fin de que lideren procesos educativos, acordes con las necesidades particulares de sus hijos.
Aceptación de estudiantes en el cambio de modalidad.	Los estudiantes deben asumir un liderazgo positivo, con el fin de proponer alternativas diferenciales de educación.
Ubicación de un espacio dentro de la institución	El espacio asignado no permitía una adecuada ubicación ni de los estudiantes ni del docente titular, de asignaturas o de apoyo, ni mucho menos del intérprete, modelo lingüístico y mediador.

De este trabajo, por parte del docente de educación física, Héctor Beltrán, surgió la iniciativa de asignar horas para trabajar específicamente con este grupo, ya que él mismo explicaba que no podía tener la misma exigencia de rendimiento físico con estudiantes de diez años o de veinte años, como era el caso del grupo de Aceleración. Así mismo, la docente de Informática manifestaba que los diferentes niveles en el conocimiento le dificultaban orientar su clase.

Ante todos los aspectos que han surgido luego de la conformación del grupo, se han ido delimitando diferentes estrategias que permitirán consolidar este programa, no solo institucionalmente sino también con impacto distrital, de tal forma, que en otras localidades se pueda ofertar y así, la población sea ubicada cerca de su lugar de residencia.

Las estrategias son de tipo organizativo, pedagógico e inclusivo y se describen en el siguiente gráfico:



Es importante registrar que desde la docencia de apoyo, este capítulo ha contribuido con la cualificación de su práctica. Claramente, evidencia que quien esté desempeñando esta función debe tener capacidad de liderazgo, gestión y organización. Desde allí, debe proponerse, partir de una caracterización inicial con el ánimo de identificar el grupo, en términos de edad, intereses, nivel educativo, compromiso familiar y proyecto de vida, direccionar alternativas que den respuesta a estos aspectos desde el ámbito educativo.

Para la docente titular, ha resultado interesante la sistematización de este capítulo, ya que ha permitido registrar cómo desde su experiencia docente con población adulta y sin ninguna experiencia con la población sorda, fue posible articular aspectos organizativos y pedagógicos con el proceso de inclusión, hasta plasmar, en el presente documento, la construcción inicial del Programa de Aceleración con un Enfoque Diferencial.

Desde la rectoría en encargo y coordinación académica, con el presente proceso de sistematización, se ha ido desarrollando el conocimiento y apropiación del Programa de Aceleración, principalmente para organizar los aspectos relacionados con el plan de estudios.

Hasta el momento, se ha hecho un recorrido histórico de 2012 y 2013. Al final de este periodo, se presenta la convocatoria del convenio OEI-IDEP, para la presentación de experiencias en el ámbito de la inclusión. Esto representa una gran oportunidad para el Programa de Aceleración, pues es importante sistematizar este proceso, con el fin de consolidarlo como “experiencia pionera”.

Para este fin, debe contrastarse las variables del programa como tal y realizar las adecuaciones necesarias para brindar una atención educativa de calidad a la población sorda en condición de extraedad y que por diferentes razones de índole social, económico, situación de vulnerabilidad, los padres de familia, consideran que aún no tienen las suficientes herramientas para pasar a una modalidad nocturna, como bien podría plantearse por las edades de los estudiantes que conforman el grupo.

Principios educativos del Programa de Aceleración

Para su desarrollo, el Programa de Aceleración se basa en tres dimensiones fundamentales:

- Dimensión política: relacionada con el compromiso de los gobernantes y/o directivos en el desarrollo educativo de su entidad territorial.
- Dimensión pedagógica: el estudiante es el centro del aprendizaje y fortalece su autoestima.

- Dimensión operativa: establece un principio de responsabilidad compartida con todos los agentes y directivos educativos.

Durante el año de implementación del programa, los docentes reciben dos visitas de asesoría técnica de personal calificado de la Secretaría de Educación, quienes realizan una observación en el aula del desarrollo de un día habitual de clase, e indagan con los rectores, coordinadores y docente de apoyo el proceso de aceleración. Al finalizar la visita, el maestro recibe una retroalimentación del observador y asesoría pedagógica para mejorar la implementación del programa.

Los profesores deben asumir el programa con interés y reflexionar sobre la articulación curricular y los estándares de secundaria definidos por el ministerio, contando con el acompañamiento y la asesoría pedagógica de la coordinadora, docente de apoyo y el interés del rector porque el programa sea de calidad.

El colegio debe estar orientado a lograr la inclusión de todos sus estudiantes, fomentando el respeto y la aceptación de la diferencia; el crecimiento de cada uno de sus integrantes, superando sus limitaciones y propiciando la libertad y responsabilidad frente a sus actos. Todo esto con un sentido de equidad, donde cada integrante obtiene lo que requiere y se establece en un ambiente de convivencia armónica.

Otro principio fundamental es la “Pedagogía del Éxito”, para lo cual es necesario contar con un espacio físico adecuado para grupos que no sean mayores de veinticinco estudiantes, con el fin de favorecer un trabajo personalizado, propendiendo por mejorar la autoestima y fortalecer el conocimiento. Estos son integrados alrededor de unidades didácticas, mediadas por el aprendizaje significativo y un proceso de evaluación permanente. En la actualidad, la implementación del Programa de Aceleración, en el aprendizaje para escolares sordos en condición de extraedad, ha permitido beneficiar a catorce estudiantes y sus familias.

Ellos han encontrado una institución educativa que les ha brindado la oportunidad de educación para sus hijos, en una modalidad de aula exclusiva y donde una docente titular adecua especialmente las unidades didácticas, según las particularidades de la población sorda. Es decir, hacen énfasis en estrategias visuales, con implementación de guías donde se combinan las imágenes con el referente escrito y la lengua de señas.

Dentro de este grupo, es importante mencionar a los modelos lingüísticos, cuya función es contribuir con el desarrollo de la lengua de señas y lograr la nivelación para los estudiantes que se encuentran en una fase inicial de adquisición. Los intérpretes también desempeñan un papel fundamental en la mediación comunicativa, para lo cual realizan adecuaciones, debido al estilo comunicativo de los estudiantes, ya que el grupo es heterogéneo en el uso de la lengua de señas.

Con el transcurso del tiempo, de acuerdo al énfasis de la institución y por gestión conjunta de docentes de aula y de apoyo con coordinación académica, se ha logrado que los estudiantes reciban nuevamente las asignaturas de: Emprendimiento, Educación Física, Tecnología y Matemáticas. Esta organización se pudo dar debido a que los estudiantes de aulas exclusivas del programa de sordos pasaron de la sede A a la B, pues en esta última había mayor disponibilidad de espacios, con grupos más pequeños por grado y con una evidente disposición de los docentes para realizar el trabajo con la población sorda.

Desde el inicio de las clases con los estudiantes sordos, el docente de educación física les manifestó su agrado y voluntad de trabajar con ellos y también con sus familias, a partir de un concepto del manejo del cuerpo y la expresión de emociones.

En relación con la asignatura de matemáticas, inicialmente el docente trabajó con todo el grupo, sin embargo, luego del proceso de evaluación, y debido a los diferentes niveles de conocimiento de los estudiantes, se determinó que el docente trabajaría con los más avanzados y la docente, Carmenza Bernal, continuaría el nivel inicial. De esta forma, para el uno y el otro, se les facilitó el realizar las adecuaciones e implementar las estrategias que permitirían mejorar el nivel de desempeño del grupo en su totalidad.

Para las asignaturas de Emprendimiento y Tecnología, se ha estado trabajando en las adecuaciones graduales que deben realizar los docentes. La clase de Matemáticas y Emprendimiento se da exclusivamente para la población sorda del grupo de aceleración. Educación física y Tecnología son dadas en integración con los estudiantes del grado octavo, sin embargo, como se mencionó, estos grupos son pequeños en comparación con los de la sede A.

Para la lengua de señas, se cuenta con el plan de estudios del ciclo III, el cual se elaboró a partir de un proceso de investigación realizado por Fenascal y la Dirección de Inclusión de la Secretaría de Educación del Distrito. En el segundo semestre, en conjunto, se continuará con el modelo lingüístico Luis Castro. Se hará la revisión de este plan y la adecuación para los estudiantes de acuerdo con el nivel. En caso de que se encuentren en desfase, será necesario implementar estrategias de los planes de estudio del ciclo I y II.

La lengua castellana escrita se ha trabajado teniendo en cuenta los niveles de desempeño de cada uno de los estudiantes, donde se han implementado estrategias de aumento de vocabulario, ejercitación de la memoria mediante ejercicios visuales, talleres de comprensión lectora. Además, en estas clases no se hace uso del servicio de interpretación, con el fin de estimular a los estudiantes a ser autónomos en el proceso de lectura y escritura.

Uno de los aspectos que también refleja la inclusión es que la mediadora hace parte del grupo de apoyo y es una persona sorda. Su función es implementar estrategias comunicativas y pedagógicas, para mejorar el desempeño escolar de los estudiantes que así lo requieran, por presentar una condición asociada a la discapacidad sensorial auditiva.

Esta sistematización ha contribuido a la cualificación de la docente de apoyo, ampliando el conocimiento, ya que si bien se contaba con la organización general del programa, este debía adecuarse a la población sorda con relación a las áreas básicas, la lengua de señas, la lengua castellana escrita y las áreas del plan de estudios como énfasis del colegio. Además, si bien el grupo se planteó para acelerar el bachillerato, algunos de los estudiantes que han ingresado no cuentan con las herramientas comunicativas y de conocimiento para lograrlo, por lo cual, este documento evidencia que es necesario replantear los grupos y ofertar los diferentes niveles con que cuenta el programa Volver a la Escuela.

Aceleración en el aprendizaje, un recorrido histórico

En Colombia, en 1988, inicia el Programa de Aceleración, luego de que el Ministerio de Educación Nacional identificara, en Brasil, un programa orientado a brindar oportunidades educativas a estudiantes cuya edad se encontraba al menos dos años por encima de la edad reglamentaria para cursar alguno de los grados establecidos en la básica primaria.

De esta forma, en 1999, luego de analizar su fundamentación, se dio inicio a su adaptación para el contexto colombiano y en 2000, empezó su implementación, a través de convenios con las secretarías de educación, organizaciones, fundaciones y otras instituciones sin ánimo de lucro.

Para el caso de Bogotá, este programa se creó bajo la responsabilidad de la Dirección de Inclusión a poblaciones, dependencia de la Secretaría de Educación Distrital, con el nombre de “Volver a la escuela” y de la cual se derivaron tres componentes de nivelación académica: Procesos básicos y Aceleración del aprendizaje en primaria y en secundaria. Este último componente inició su implementación en 2012, con la participación de trece instituciones. En 2013, el colegio República Dominicana IED se unió a este grupo, con la continuidad del programa en básica secundaria para la población sorda.

Por ser un programa relativamente nuevo, en la actualidad, se encuentran en construcción los lineamientos frente a la estructura curricular, al igual que el sistema de evaluación y promoción, así como los avances en la construcción de ayudas didácticas.

De tal manera que, tanto para la población sin discapacidad como para la población sorda, los procesos de sistematización se convierten en un insumo de gran importancia, en la medida que permiten establecer directrices a seguir de manera paralela y comparativa.

Modalidades de atención educativa para la población sorda

Para la población sorda, los programas de atención educativa tienen su inicio en 1996, en el colegio República de Panamá, con la integración al bachillerato de diez estudiantes sordos, egresados de una institución privada.

Posteriormente, la demanda de cupos hace que se amplíe la oferta en otras localidades, dando apertura a las aulas para sordos en Suba, Bosa, Rafael Uribe, algunas en la mañana y otras en las dos jornadas:



En la mayoría de las instituciones, iniciaron los programas con las aulas para sordos en primaria. Paulatinamente, los estudiantes fueron cursando los diferentes grados hasta pasar al bachillerato, con lo cual fue necesario ampliar el recurso humano en relación con los intérpretes, docentes de apoyo y docentes de lengua castellana, como segunda lengua; debido a que en esta transición, se encontró un evidente desfase en los procesos de lectura y escritura.

Aun cuando la extraedad era otro factor determinante, este se manejó de manera flexible, por cuanto apenas se estaba dando posibilidad de ingreso a la educación a esta población.

Durante varios años, se mantuvieron las modalidades establecidas, dando cabida a estudiantes que presentaban la condición de persona sorda y otras particularidades adicionales en la caracterización, como extraedad, bajo rendimiento escolar, problemas de comportamientos, entre otras.

Fundamentación teórica

En Vygotsky (1977), el constructivismo se apoya en su teoría sociocultural, planteando la interacción social y el lenguaje como instrumentos en el desarrollo de formas superiores de pensamiento y como mediadores de la transmisión cultural, otorgándole al sujeto no sólo un papel activo sino también interactivo. En esta perspectiva, el papel del lenguaje es un punto primordial en la comprensión y explicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El lenguaje no es sólo un elemento de comunicación entre el profesor y los estudiantes, sino que también y fundamentalmente, permite la representación de nuestros propios conocimientos para dar sentido a nuestra experiencia y a la realidad; en el caso de los sordos, debe fortalecerse tanto la lengua de señas como el español escrito, para que el estudiante pueda comprender y entender lo que se le transmite, sea de forma escrita o mediada por el intérprete, quien ejerce una función vital para transmitir los contenidos de cada asignatura.

De lo contrario, se rompería la comunicación entre el estudiante y profesor. Para Vygotsky, el conocimiento se construye en dos planos: primero, el sociocultural donde se le atribuyen significados a las cosas y, el segundo, individual, donde se interioriza el conocimiento por una reflexión profunda.

En el Programa de Aceleración, la metodología aplicada se relaciona con las teorías del desarrollo o del aprendizaje de Piaget y Vygotsky. Sus planteamientos coinciden al darle al aprendizaje un carácter constructivista, valorando el papel del estudiante como sujeto activo en esta construcción, sin embargo, difieren en los mecanismos de los procesos involucrados.

Concretamente, el constructivismo inspirado en la teoría genética de Piaget (1984) propone una interacción con el medio, en un proceso de construcción de estructuras lógicas desde el propio individuo. En esta postura, el sujeto es individual. Sin embargo, Piaget consideró el entorno social en la adaptación del niño al medio, pero su interés en el entorno social, se limitó a la construcción interpersonal y a fomentar el cambio de estructuras mentales, a través del conflicto cognitivo. En este proceso de desarrollo, el individuo pasa por una serie de etapas, desde el nacimiento hasta la adolescencia. En esta evolución, la asimilación y la acomodación son elementos comunes.

Así mismo, Piaget (1984) habla de representaciones como una forma de internalización de los esquemas. En este sentido, se refiere a la internalización de la imitación, es decir, que en los sordos esta constituye, en sí misma, una especie de representación en acto a nivel sensorio-motor, porque ellos copian inicialmente la señal del concepto que se le trasmite y la procesan posteriormente en su cerebro.

De esta manera, en imitación diferida primero y en imitación internalizada después, sus señas permiten una forma de representación sobre determinado tema. Ahora bien, para Vygotsky la internalización no remite a una imagen mental o una representación mental de la relación externa, sino a un nuevo nivel de organización de la conducta, en ausencia de signos y de mediadores externos. Es decir, después de haber realizado su proceso mental del concepto con ayuda de imágenes, signos y mediadores externos, los sordos llegan, en un momento determinado, a interpretar, argumentar y proponer sus conocimientos sobre un tema, sin ningún tipo de ayudas externas.

Aceleración para la población estudiantil sorda

En el aprendizaje, uno de los pilares del Programa de Aceleración es el reto que tiene frente a la motivación e interés que debe despertar en los estudiantes, con el fin de que a pesar de las dificultades presentadas frente al proceso educativo, continúen en el sistema y no deserten sin tener resuelto la legalidad en la culminación de un ciclo, el cual les permita una proyección hacia una vida laboral o profesional, de acuerdo con sus expectativas.

Por lo tanto en el Programa de Aceleración el objetivo del proceso pedagógico es el estudiante enmarcado desde una dimensión integral, la cual le permita comprender su relación con el entorno y afianzar así sus capacidades de trabajo, no solo a nivel individual sino también grupal. En la educación regular, el anterior planteamiento establecido para el Programa de aceleración es relevante para la población sorda, ya que algunos de estos estudiantes ingresaron con bajos niveles de desempeño en la lengua de señas y/o en la lengua castellana oral y escrita, fracaso escolar en otras modalidades, baja autoestima, grandes dificultades a nivel convivencial y de relaciones intrafamiliares.

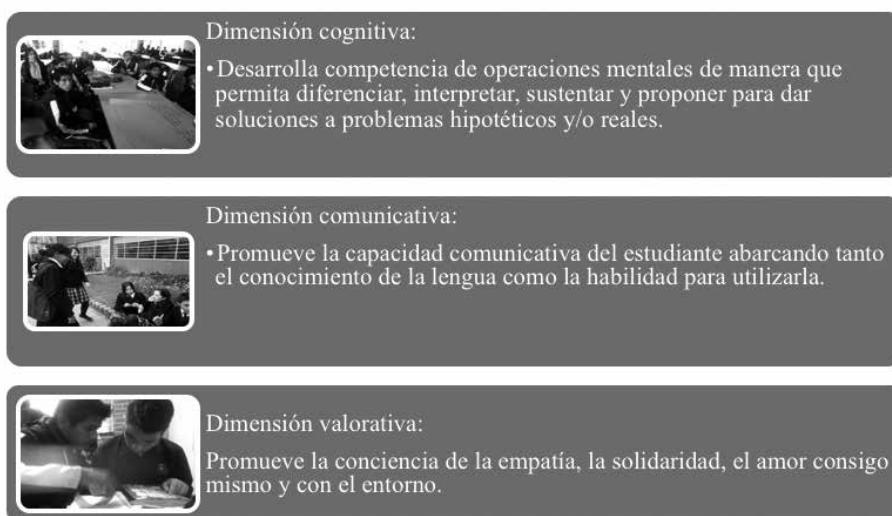
De esta manera, el ingreso a un grupo pequeño permite que estos jóvenes desarrollen inicialmente habilidades sociales, interacción con sus pares comunicativos y afianzamiento de sus conocimientos básicos, para llevarlos gradualmente hacia la profundización en sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, en estos espacios, se cuenta con una atención personalizada por parte de la docente titular, el acompañamiento permanente de docentes de apoyo, orientadora, modelos lingüísticos y mediadora (en los casos iniciales requeridos).

En 2014, se da continuidad al programa con diez de los once estudiantes, ya que uno de ellos se retiró por motivos de índole emocional y familiar. En el transcurso del año escolar, el número fue aumentando hasta contar en la actualidad con catorce jóvenes entre los catorce y veinte años, distribuidos en aula multigrado: tres estudiantes de primaria, cinco de sexto grado, cinco de séptimo y uno de octavo.

Con el ánimo de ofrecer una calidad educativa a la comunidad sorda, al interior del programa se han establecido unos parámetros organizativos y curriculares que van dirigidos a las y los estudiantes, con el propósito de establecer el perfil que permita reglamentar su incorporación tardía al sistema educativo y adecuar los lineamientos de acuerdo con las necesidades de cada uno. Así mismo, se crean unos criterios de flexibilización curricular en cada grado de escolaridad, y a su vez, se establecen prioridades que permitan adquirir conocimientos, destrezas y actitudes para alcanzar el desarrollo personal, escolar y social. Esto se ha desarrollado a partir de las siguientes fases:



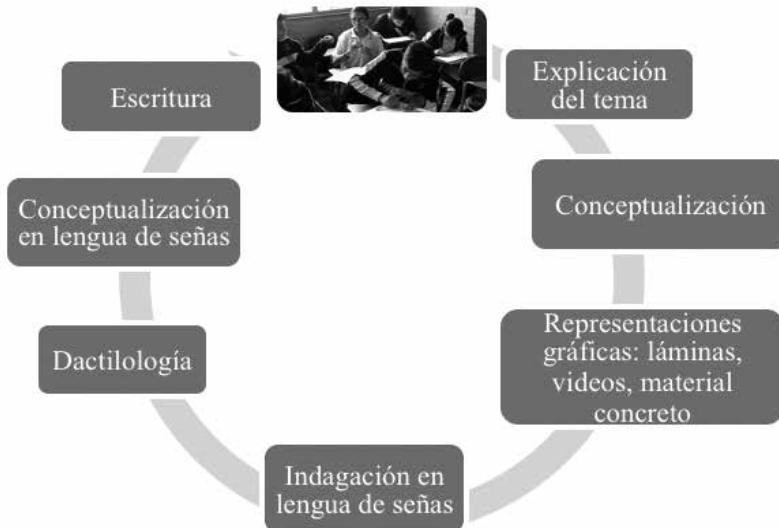
Dentro de su organización académica, el colegio República Dominicana contempla tres dimensiones, desde las cuales abarca todas las áreas del conocimiento:



En relación con los contenidos, y de acuerdo con la malla curricular de la institución educativa, se elabora el plan de estudios donde se contemplan aquellos conceptos básicos fundamentales para todos los estudiantes, pero con distintos niveles de consecución, según su nivel de escolaridad y ritmos de aprendizaje. Siendo coherente con lo anterior, el aula de aceleración secundaria de sordos es un espacio de contexto inclusivo, donde se da respuesta a la diversidad de capacidades, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje de las y los estudiantes.

La metodología empleada incluye estrategias que promueven la construcción social del aprendizaje, la participación activa de las y los estudiantes, la motivación, la significatividad y funcionalidad del aprendizaje, la cooperación y colaboración entre los compañeros, y la experimentación del éxito académico de todos al terminar cada semestre. Todo está de acuerdo con la misión establecida en el PEI: formar personas con pensamiento crítico, autónomo, creativo con conciencia ecológica; competente en los campos laboral, social y ético, mediante un aprendizaje significativo con énfasis en el desarrollo de la cultura del emprendimiento.

Con base en las teorías anteriormente descritas, y al realizar actividades de aprendizaje que incluyen el desarrollo de talleres o guías de actividad pedagógica, participación activa, elaboración de material propio para su uso con reciclaje o elementos de uso cotidiano de forma individual o en grupo, se fortalece la metodología. Por ejemplo, tablas de multiplicar, fichas de señas, frisos, maquetas, experimentos, historietas, cuentos, entre otros, que facilitan que cada estudiante o grupo pueda avanzar a ritmos diferentes.



Así, para hacer competente a un estudiante en la comprensión de un tema, es necesario no solo explicar, sino también recurrir a otras estrategias, como dar el significado del concepto, representarla en seña y también de forma gráfica, a través de ilustraciones, material didáctico concreto o videos según el tema. Posteriormente, se procede a preguntar el mismo concepto o tema a los estudiantes, pidiéndoles que hagan la seña, la deletreen, den su correspondiente significado al concepto, la escriban y al final den una síntesis de lo que entendieron a través de la lengua de señas.

Al emplear estrategias que motivan los estudiantes a la participación continua, se confirma que la teoría de las inteligencias múltiples se fortalece en cada uno de ellos. Cuando se les realiza preguntas sobre conceptos de las temáticas vistas en clase, donde deletrean, aprenden la seña, la dibujan y dan su correspondiente significado, se ve el resultado. De igual manera, esta estrategia la llevan a cabo todos, dejando al final a aquellos estudiantes que no tienen un lenguaje fluido de señas o están en primaria. Este proceso de formación es continuo, pues se asignan exposiciones, elaboración de maquetas, frisos, historietas, cartillas, talleres y guías, organizan salidas pedagógicas que buscan fortalecer su aprendizaje. Así mismo, se promueven los trabajos en grupo, cuyo propósito es que los estudiantes aprendan a ser tolerantes con los otros, respeten sus ideas y desarrollen habilidades para socializar adecuadamente sus actividades.

Se enfatiza en el área de español escrito, donde los estudiantes practican competencias lectoras de forma individual o grupal, dependiendo de sus ritmos de aprendizaje. Para esto, realizan lecturas cortas y/o largas, las cuales interpretan a través de dibujos, secuencias de datos o hechos, ideas principales del texto. De esta manera, avanzan en su comprensión y pueden argumentar o proponer nuevas ideas. También realizan dictados de palabras, indican su significado, deletrean, realizan la seña y finalizan con concursos entre ellos para aumentar su vocabulario y así elaborar pequeños escritos, hasta lograr que lleguen a escribirlos de forma estructurada con coherencia y cohesión.

En todas las asignaturas realizadas en el aula de aceleración, las estrategias pedagógicas aplicadas son basadas en el aprendizaje colaborativo, el cual busca rescatar aquellos saberes previos de los estudiantes y hacer que investiguen sobre los temas. Es decir, que construyan el conocimiento desde sus presaberes.

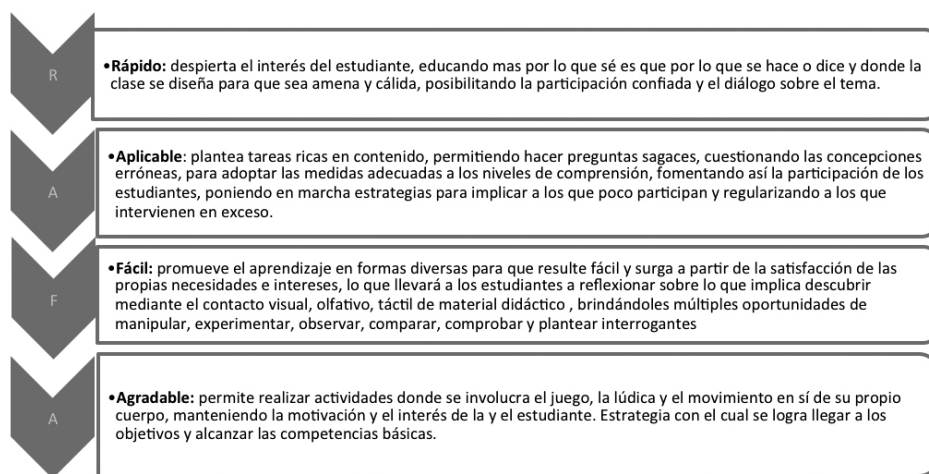
A partir de lo anterior, se han evidenciado cambios en el proceso de enseñanza en el Programa de Aceleración, lo que permite captar el interés de los estudiantes, en particular. Cuando los estudiantes ingresaron al programa de la Secretaría de Educación “Volver a la escuela” aceleración, en junio de 2013, manifestaron una gran expectativa frente a su aprendizaje.

Por lo tanto, la situación se presentó como ideal para aplicar con ellos estrategias de enseñanza, las cuales han permitido lograr un acercamiento más amigable a las diferentes asignaturas, y a la vez, mantener aquellas que atienden al aprendizaje significativo. El éxito de la práctica docente requiere de un ambiente agradable, divertido; con actividades motivadoras y participativas, como concursos, mesas redondas, etc., ya que para los estudiantes resulta su aprendizaje más agradable, y a que este se lleva a cabo de una forma libre y no por la imposición de unas actividades que no interesan.

El diseño de enseñanza comienza directamente por el nivel visual, el cual refuerza el aprendizaje, pero también recurre a la práctica de señas y significados de cada palabra. Por esta razón, cada tema es introducido con láminas que contienen imágenes y videos para fortalecer el proceso de aprendizaje del estudiante.

La unidad temática tiene un elemento motivador para los estudiantes, que permite expresarse libremente acompañado de humor. Allí se le otorga al estudiante el papel protagónico para la construcción de su conocimiento e interpretación. Luego, a través de cuadros conceptuales, donde el estudiante construye gradualmente las ideas principales acerca de una temática, se procede la explicación del tema según la asignatura.

Con base en lo anterior, nace la estrategia Rafa, sigla que significa R= rápido, A= aplicable, F= fácil y A= agradable, la cual explica a continuación el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las actividades que se aplican en la estrategia RAFA establecen que los estudiantes no deben aprender al ritmo de una explicación, sino que pueden seguir su propio ritmo. Con el ánimo de fortalecer su proceso de aprendizaje, se ha construido material didáctico para estas actividades.



Para llevar a cabo la implementación de la estrategia RAFA, se debe cumplir con:

- Una información clara donde se describa y se den ejemplos de cada tema.
- Se dé una práctica reflexiva donde el estudiante se ocupe activa y reflexivamente de lo que tiene que aprender.
- Se dé una retroalimentación informativa, donde primen las orientaciones claras y precisas, para que el estudiante mejore su rendimiento y pueda proceder de manera eficaz.
- Motivar al estudiante a través de actividades interesantes y atractivas, para que se involucren de manera activa y responsable en su propio aprendizaje.

Como docente de apoyo, la sistematización de este capítulo contribuyó a cualificar la práctica docente, porque permite relacionar las teorías con la implementación de estrategias pedagógicas que deben orientarse en el aula. Como docente de aula, igualmente es necesario investigar y relacionar la fundamentación teórica con el diseño de herramientas didácticas que lleven a los estudiantes a una mejor adquisición y apropiación del conocimiento.

Como docente directiva, es relevante conocer diversos sustentos, con el fin de asegurar que los implementados para los estudiantes sordos, en condición de extradad, sean coherentes con sus necesidades particularidades, principalmente teniendo en cuenta la heterogeneidad del grupo.

Políticas y educación inclusiva

Si bien es cierto que la Constitución Política Nacional de 1991, el Decreto 1860 de 1994, la Ley 115 de 1994, entre otras reglamentaciones, mencionan el derecho a la educación, y lo enmarcan como un servicio público que tiene función social y además reglamentan los diferentes ciclos del sistema educativo, en ninguno de estos se menciona específicamente a la población en condición de discapacidad, como grupo a tener en cuenta, para acceder a alguno de los programas ofrecidos para la población adulta.

Sin embargo, el artículo 4 del Decreto 1860 menciona: “la posibilidad de que las personas que se encuentran en situaciones excepcionales, debido a su condición individual o social, reciban educación sin sujeción a grados” y que una vez superadas estas situaciones, y si tienen entre cinco y quince años de edad, se incorporen al grado de la educación formal que se determine a partir de sus resultados en pruebas de validación, previstos en el artículo 52, de la Ley 115 de 1994. No obstante, el gobierno expidió el Decreto 366 del 2009, que reglamenta

la atención a estudiantes sordos usuarios de la lengua de señas y a los estudiantes sordos usuarios del castellano oral. Dicho Decreto se queda corto, en relación con las diferentes modalidades que han debido implementarse en las instituciones educativas, para dar atención a la población sorda.

Estos fundamentos legales, junto con políticas sectoriales y planes nacionales, permiten tener sustento a propuestas como la del Colegio República Dominicana.

Como se ha mencionado en algunos capítulos anteriores, en la actualidad, el colegio República Dominicana, IED, está en la revisión y ajuste del PEI. Sin duda, el presente documento de sistematización contribuirá a tener en cuenta que el Programa de Aceleración para estudiantes sordos en condición de extraedad debe ser incluido, teniendo en cuenta los criterios de ingreso, permanencia y promoción.

Si bien el programa aún no se encuentra dentro del proyecto educativo institucional, inicialmente se contó con el apoyo de la rectora, Martha Patricia Gallo y posteriormente, con el de la coordinadora académica y rectora en cargo, Luz Marina Herrera, quien, a partir del plan de estudios establecido en la institución, dio la oportunidad para que otros docentes continuaran apoyando el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde las asignaturas de: Matemáticas, Emprendimiento, Educación Física y Tecnología, dando cumplimiento a lo establecido en un apartado del artículo 11 de la Ley 1618: adaptación de currículos y, en general, de prácticas didácticas, metodológicas y pedagógicas para incluir efectivamente a todas las personas con discapacidad.

Conclusiones

Como se observó en los apartados anteriores, desde el Programa de Aceleración en el aprendizaje de los estudiantes en condición de extra edad, el proceso de inclusión planteado se ha venido realizando promoviendo articulaciones sustanciales desde diversos escenarios: las teorías, las políticas y las prácticas.

Sin embargo, es necesario continuar fortaleciendo las metas y ejecución de estas, principalmente desde la apertura de los diferentes niveles con que cuenta el Programa de Volver a la Escuela y el establecimiento de los lineamientos curriculares con las adecuaciones pertinentes para la Aceleración en secundaria, con el fin de favorecer la calidad de la educación para la población en cuestión.

Además, es fundamental que así como se ofrecen incentivos económicos o de reconocimiento a instituciones educativas que tienen el mejor rendimiento académico, también se ofrezcan incentivos, apoyo y reconocimiento a aquellas entidades estatales y privadas que llevan a cabo procesos de inclusión educativa y además, se atreven a innovar con alternativas de atención diferencial.

Por ejemplo, ya se avanzó en la oportunidad de ofertar otra modalidad para los chicos y chicas en condición de extra edad, sin embargo, se sugiere dar continuidad a la media vocacional, para que estos estudiantes tengan la oportunidad de obtener el título de bachiller, bajo esta misma modalidad de aceleración en el aprendizaje.

En contraste con el modelo de aceleración regular y el modelo de aceleración para la población sorda, se puede determinar que el primero requiere de docentes directivos, docentes orientadores, administrativos y docentes titulares y de las áreas complementarias: Tecnología, Educación Física, Informática, entre otras, de acuerdo con el plan de estudios de la institución, sin embargo, para la población sorda se requiere además un docente de español como segunda lengua, un modelo lingüístico, un docente de lengua de señas, varios intérpretes y el docente de apoyo.

De igual manera, este equipo debe complementarse con un perfil que requiere de unas características adicionales a las requeridas. Para ser docente de un programa regular, el éxito consiste en lograr que gradualmente estas particularidades se vayan desarrollando, máxime si se cuenta con el apoyo de acciones como la sistematización de estas experiencias, complementadas con el intercambio de experiencias con pares académicos y el acompañamiento de facilitadores expertos que contribuyan a mejorar dicho proceso.

Como tal, la comunidad educativa también se encuentra enmarcada dentro del Decreto 1860, artículo 18: estudiantes, padres de familia, docentes, docentes directivos, docentes orientadores y administrativos. A su vez, estos últimos deben desarrollar habilidades y conocimientos del Programa de Aceleración, con el fin de propender desde su rol por el mejoramiento de las condiciones organizativas, administrativas, logísticas y pedagógicas de los estudiantes matriculados en esta modalidad.

A su vez, las familias juegan un papel fundamental en la vida de sus hijos sordos, ya que son quienes deben participar activamente en su proyecto de vida. Desde el hogar, ellos deben fortalecer sus habilidades y necesidades, para que así sus hijos tengan poder de autodeterminación y toma de decisiones, basadas en sus gustos y preferencias, las cuales, combinadas con las oportunidades del entorno, desembocarán en un mejoramiento de la calidad de vida.

Como docentes, la misión es seguir trabajando por la transformación de los escenarios educativos del país. En la búsqueda de mejores condiciones para la población con discapacidad auditiva, se requiere de acciones interdisciplinarias de todos los maestros, para continuar trascendiendo en el saber disciplinar y llegar a otros en el interés común de vivir juntos, respetando la diferencia.

Bibliografía

Vygotsky, L. (1977). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Piaget, J. (1984). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.

Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.

La oralidad afrocolombiana como estrategia intercultural en el Colegio Carlos Arango Vélez

MARÍA DEL CARMEN ARARAT CÓRDOBA

LEONOR RODRÍGUEZ

YOLANDA SILVA

COLEGIO CARLOS ARANGO VÉLEZ IED

En América, la descendencia africana es resultado de la trata trans-atlántica y representa una tercera parte de la población colombiana. Es una realidad histórica de desconocimiento, desigualdad y exclusión, sufrida por siglos.

La situación socioeconómica que enfrentan las y los afrodescendientes de las Américas es una evidencia del racismo y la discriminación, ya que el 80 % (Manifiesto de Durban 2001) vive en situación de pobreza, debido a razones estructurales. El origen étnico racial es una de sus principales causas. La violencia racial estructural afecta a la gran mayoría de los ciento cincuenta millones de afrodescendientes de las Américas. Esta se manifiesta en los desplazamientos forzados, la criminalización de jóvenes, el genocidio justificado en la delincuencia o conflictos internos, la inexistencia de políticas públicas, la negación política, la explotación social de jóvenes y niñas, la trata y el tráfico de mujeres jóvenes, la negación del derecho a la inscripción e identidad jurídica, la violencia contra las mujeres y la sobrerrepresentación de jóvenes en el sistema penitenciario.

Como muchas ciudades del país, Bogotá es también una ciudad multiétnica y pluricultural. En la actualidad, con la llegada masiva de los desplazados por el conflicto armado, y la falta de oportunidades, estos hechos se ven con mayor frecuencia. En un buen número, son afrocolombianos.

Los estudiantes de la institución educativa tienen este mismo vínculo multiétnico y pluricultural y por ende, es necesario introducir los estudios interculturales de los que hacen parte los estudios afrocolombianos, como parte de las acciones afirmativas y el compromiso político que la institución educativa puede iniciar. Esto se logra abordando estos estudios de una manera seria y comprometida, como muestra de respeto e inclusión de todos los saberes que la escuela encierra, ya sea desde el aula de clases, como proyecto de aula o incluyendo, en el proyecto, a toda la institución educativa.

Con la presente propuesta pedagógica, se pretende generar procesos educativos interculturales, apoyados en el conocimiento y reconocimiento de los aportes históricos y culturales de la etnia afrocolombiana, visto como elemento de la identidad nacional. Estos se apoyan legalmente en la constitución política de 1991, la cual reconoce a nuestro país como multiétnico y pluricultural, en la Ley 70 de 1993 de las Comunidades Negras, y en el Decreto 1122 de 1985, que legaliza la cátedra de estudios afrocolombianos, en todas las instituciones educativas del país.

Con nuestros estudiantes y colegas docentes, la idea del Proyecto es establecer una relación de respeto para las personas que han dejado sus lugares de origen y en su mayoría, quienes vuelven a ser despojados de su cultura. Es necesario entender que son discriminados y obligados a emigrar en calidad de desplazados, conviviendo en un medio diferente, donde no hay equidad en el trato, ni en las oportunidades.

Con talleres de sensibilización, conocimiento de los saberes afrocolombianos y actividades pedagógicas, lúdicas y culturales, esta propuesta dará pasos firmes en el camino hacia la implementación de los estudios afrocolombianos, en pro de una labor intercultural, donde el otro sea mirado desde la equidad, desde la alteridad, y pueda dar pasos firmes en la construcción de una nación donde todos quepamos, donde todos estemos reflejados.

La implementación de los estudios afrocolombianos no solamente favorecerá el conocimiento de las manifestaciones orales y culturales, sino que facilitará el intercambio cultural interétnico, la inclusión, la tolerancia, el respeto a la diferencia y la convivencia pacífica. Esta implementación propenderá por desarrollar en los docentes y estudiantes la conciencia de la identidad nacional de un país multiétnico y pluricultural.

Es una propuesta abierta, donde caben las diversas expresiones culturales de la nación. Sirve para emprender un camino donde la diversidad no condene al otro a la desigualdad. Es abrir paso a las otras culturas que conviven en la escuela y son invisibles, desconocidas y menospreciadas, por el sólo hecho de no ser iguales a

las manifestaciones de la cultura mayoritaria dominante. No es cuestión de color, es cuestión de respeto, y esto exige conocimiento y reconocimiento. Es tema de formación ciudadana y de derechos humanos.

El problema que nos ocupa

Cada persona, cada pueblo, cada nación, debe conocer su historia para poseer un referente histórico, con el que se resguarde su sentido de pertenencia, sus raíces, sus aportes a la construcción de identidades; el reconocimiento y respeto de sí mismo y a los demás.

No se puede ignorar el poco conocimiento que existe de la herencia cultural afrocolombiana, de su historia y de los aportes a la construcción de nación. El mismo afrocolombiano, nacido en los grandes centros urbanos como Bogotá, carece de este saber. Esto no justifica la discriminación y el racismo al que ha sido sometido este pueblo, ni el poco conocimiento, mal conocimiento o desconocimiento de los saberes de estos pueblos (Palabras del profesor Axel Rojas de la Universidad del Cauca, 2009). La ignorancia acerca de estas poblaciones ha dado como resultado la formación de estereotipos e imaginarios erróneos y menosprecio para una población tan rica en sus valores culturales.

Los currículos educativos, los planes de estudio y los textos escolares tienen estas falencias y reducen a pocas páginas los estudios afrocolombianos. Lo peor es que presentan los aportes y la cosmovisión de estas comunidades como carentes de valor.

Del mismo modo, es conocido que a pesar de la buena voluntad de algunos, no todos los docentes poseen toda la formación requerida en el tema de los estudios afrocolombianos y esto agudiza más el problema, pues todo se reduce a tratar estos estudios de forma tangencial. Las celebraciones folclóricas esporádicas son las muestras de esta cultura, que aunque hacen parte de la riqueza ancestral de las comunidades afrodescendientes, no es lo único relevante de ella.

En algunas ocasiones, la manera de referirse a los estudiantes se hace con un lenguaje heredado de la colonialidad del saber y desde la colonialidad del poder. En la cotidianidad, se han naturalizado algunos términos y expresiones racistas y discriminatorias.

El llamar monitos, morochos, negrito, negritín, moreno, entre otros, a un niño, en lugar de darle su nombre, es una práctica que nos remite a la colonia y que se perpetúan hasta hoy. Juan de Dios Mosquera, líder del grupo Cimarrón, se refiere al tema así:

Al llamar negro o negra al africano o africana esclavizado, el europeo lo estaba despojando de su condición humana, puesto que el significado que este daba a la palabra negro era; “animal salvaje”; y agrega nos enseñaron a considerar respetable, lo europeo, lo blanco y a no considerar digno de respeto al indígena y al negro. El señor era el blanco y no el negro, ni el indio. Por todo esto, a pesar de paso del tiempo, la costumbre permanece y a muchas personas se les dificulta llamar señor o señora a un hombre negro o mujer negra, para llamar su atención, cuando no lo conocen.

Esta es la lucha, este es el objetivo del trabajo de aula de la profesora María del Carmen Ararat. Ella quiere dar a conocer la oralidad de estas comunidades, como parte de su riqueza inmaterial, como una forma de resistencia individual y comunitaria, utilizando la tradición oral como una herramienta para no permitir que muchos saberes desaparezcan. De igual forma, la idea de la docente es dar a conocer estos saberes de comunidades que han sido consideradas desprovistas de conocimientos; llenar a los estudiantes en general y en particular a los niños afrocolombianos nacidos en los centros urbanos, como Bogotá, de referentes humanos, orales, históricos, espirituales, literarios y muchos más, a partir de la oralidad de los afrocolombianos y por supuesto, de sus saberes.

En el sector, el colegio Carlos Arango Vélez goza de un reconocimiento por el alto nivel de profesionalización de sus docentes y, por tanto, un alto nivel académico de sus estudiantes. Sin embargo, dentro de las áreas del conocimiento, los estudios afrocolombianos se encuentran en desventaja con los otros saberes. Este detrimento se ha venido reduciendo, gracias a la toma de conciencia de las directivas docentes y de los docentes mismos, desde el abordaje del proyecto de afrocolombianidad, como propio de la institución.

Para reducir el desconocimiento del tema o la falta de material bibliográfico, se ha dotado a la institución de una biblioteca básica que ha venido creciendo en cantidad y en número, gracias a los proyectos etnoeducativos, dirigidos desde la SED. Hoy es profusa la información bibliográfica y la capacitación y formación docente en el tema. Está en la agenda diaria de SED, para la formación en el tópico afrocolombiano, el racismo, la interculturalidad, las pedagogías decoloniales, la CEA y mucho más. Para abordar la temática afro, se parte de los siguientes interrogantes:

¿Es posible insertar el componente afrocolombiano, partiendo de la implementación de la tradición oral del afrocolombiano, como estrategia intercultural en la Institución Educativa Distrital Carlos Arango Vélez?; ¿Cómo resolver esta situación desde el aula, con niños de la básica primaria, cuando en el colegio no se cuenta con una intensidad horaria apta para implementar la cátedra de Estudios Afrocolombianos?; ¿Será que este trabajo concierne únicamente a la profesora que se identifica como negra?; ¿Será cierto que los estudios afrocolombianos son

únicamente para los afrocolombianos?; ¿Cómo generar procesos de interculturalidad en la Institución Educativa Distrital Carlos Arango Vélez, a partir de la afrocolombianidad?; ¿Cuál es el grado de conocimiento de los docentes, acerca de los estudios Afrocolombianos?; ¿Cuáles han sido las acciones que se han tomado para acceder al conocimiento de las manifestaciones de la oralidad afrocolombiana?; ¿Qué directrices se deben plantear en el a anual de convivencia, ante situaciones de matoneo, racismo y discriminación de los estudiantes afrocolombianos?

Lo que pretende la experiencia

Objetivo General

Generar procesos educativos interculturales en el Colegio Carlos Arango Vélez de Bogotá, Institución Educativa Distrital, basados en el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural de la nación.

Propiciar espacios de interacción y construcción de una política institucional que promueva el respeto a la diversidad, y la valoración positiva de la diferencia, la búsqueda de la convivencia pacífica, el desarrollo de valores y la construcción de la ciudadanía, a partir del patrimonio oral de las comunidades afrocolombianas.

Objetivos Específicos

- Propiciar un espacio real en la intensidad horaria que visibilice y valore los aportes de las comunidades afrocolombianas, en los saberes, la historia y la cultura nacional y mundial.
- Contribuir al diálogo, la paz y la coexistencia entre los pueblos, promoviendo la reflexión sobre los prejuicios heredados de la esclavitud, y abriendo un intercambio intercultural, así como la construcción de nuevos ciudadanos en sociedades modernas.
- Hacer un análisis de los logros y las dificultades del proyecto afrocolombiano aranguista para construir su estado del arte.
- De manera institucionalizada, conmemorar el 21 de mayo como Día Nacional de la Afrocolombianidad y la Semana de la Afrocolombianidad, (Ley 725 de diciembre de 2001).
- Dentro del contexto epistémico, profundizar los fundamentos de nuestra Interculturalidad, partiendo de un diálogo de saberes.
- Implementar el proceso permanente de capacitación o formación docente aranguista en estudios afrocolombianos, por parte de estudiosos del tema.

El camino caminado, la palabra expresada y recibida

El Colegio Carlos Arango Vélez se encuentra ubicado en la localidad octava de Kennedy, en el barrio Carvajal, cuenta con un personal docente altamente calificado en las distintas áreas del conocimiento, quienes poseen especializaciones de universidades estatales. En un 90 %, los educadores de la institución están en el grado catorce del escalafón docente. Tiene dos jornadas, con una cobertura de preescolar a grado once, y una población de 1.000 estudiantes por jornada; ubicados en dos sedes.

El proyecto educativo de la Institución (PEI): Aranguistas autónomos, competitivos, forjadores de valores, en busca de una sociedad más digna. Este permanece en constante construcción y brinda la oportunidad de desarrollar la propuesta de afrocolombianidad, como estrategia intercultural. Hace parte de una propuesta pedagógica que busca la interculturalidad y construye la democracia, desde la perspectiva del conocimiento y reconocimiento e inclusión de las demás culturas.

En el presente año, se ha intensificado el trabajo alrededor de los estudios afrocolombianos. Es de mencionar la celebración del día de la Afrocolombianidad, el cual cuenta con la participación de toda la comunidad educativa. También se debe apoyar la participación de la docente María del Carmen Ararat C., encargada del proyecto de aula, en diversos eventos etnoeducativos, como el Seminario Internacional Diásporas Afrolatinas y Pedagogías Decoloniales. Así mismo, se soporta el encuentro de experiencias “África en la Escuela”, y por supuesto, la Institución garantiza la asistencia de docentes de ambas jornadas a los talleres organizados por SED, con su proyecto; “Dignificación de afrodescendientes y su cultura”.

Desde la labor de aula de la docente María del Carmen Ararat Córdoba, se irradia el trabajo etnoeducativo a toda la institución, y a lo largo del año, estos alumnos conocen y disfrutan de los estudios afrocolombianos, apoyados por docentes incondicionales. Un ejemplo de esto es la docente Ruth Marlén Rodríguez, profesora del área de Educación Física y quien era la encargada de prepararlos en las danzas propias del litoral Pacífico y del Caribe. Desde 2008, el apoyo de la maestra Leonor Rodríguez, desde la educación inicial, ha sido de gran valor. A partir de 2014, se dispone de un tiempo especial todos los jueves, para formarnos y organizar el trabajo de CEA, para que este llegue a más estudiantes del Colegio.

Los orígenes desde la experiencia vital

En la década de los noventa, durante muchos domingos, los talleres de reconstrucción de la memoria colectiva, realizados con el Grupo de Mujeres Negras de Bogotá, dieron como resultado la compilación de cuentos, cantos, coplas, rondas,

y teatro de la región del Pacífico, del Caribe y del Norte del Cauca, lugares de origen de estas mujeres. Este trabajo del Grupo de Mujeres Negras de Bogotá fue apoyado por la Fundación de Vida, con la finalidad de ser socializado en el refuerzo escolar, para los hijos de las mencionadas mujeres. Yo, (María del Carmen Ararat), era la encargada del trabajo de socialización, quien además de trabajar para la Fundación de Vida en las tardes, también hacía parte del Grupo, desde 1989 hasta hoy, pues mi pertenencia se ve también reflejada en el contacto de mis hijos con el Grupo Palenque, dirigido por Nelly Mina, una integrante de las Mujeres Negras de Bogotá, y miembro fundadora de esta organización.

Todas las tardes de lunes a viernes, los hijos de las mujeres negras de Bogotá, después de almorzar con platos típicos, tomaban un descanso, tocando el tambor o la marimba de chonta, guiados por Amílcar Carabalí Ararat. Luego, bajo mi orientación, se dedicaban a hacer sus tareas escolares, para tener tiempo de escuchar los cuentos, entonar los cantos y ensayar los números para la velada cultural de cada quince días (viernes). Esta era amenizada con música en vivo, interpretada por los propios niños y niñas, guiados por Garzón, músico de Bemposta. A esta velada asistían sus madres, quienes dejaban de preparar cocadas en la microempresa, para ir a mirar los avances de sus hijos, en cuanto al fortalecimiento cultural de sus raíces étnicas. Esta adquisición de saberes los empoderaba, para llenarse de argumentos, ante las actitudes racistas de algunas personas de la localidad.

Los niños y las niñas de primaria del colegio Tenerife donde laboraba también se enriquecieron con estos saberes, de los cuales se sintieron orgullosos y los formaron como personas respetuosas de la diferencia y de la diversidad étnica y cultural. Estos mismos saberes se entregaron más adelante y de una manera más organizada, a los alumnos del Colegio Carlos Arango Vélez de la localidad octava, donde actualmente laboro.

Después de más de veinte años, los niños y niñas del grupo de mujeres negras de Bogotá, crecieron y hoy son profesionales gracias al empeño de sus madres. Otros integran grupos musicales, como Quilombo, Choc-Quib-Town y Aluvión. Otras fuentes que enriquecieron el proyecto fueron las visitas a los territorios ancestrales de las comunidades negras, como el Medio Atrato Chocoano, en 1992, durante una semana. En 2008, Timbiquí Cauca, también por ocho días y Jamundí, Villa Rica, Puerto Tejada, Cauca, de donde soy oriunda; en 2009, no pude ir al Palenque de San Basilio, por algunos inconvenientes, pero la visita está en la agenda. El propósito de estas experiencias es la de encontrar registros orales que aún sobreviven en estos territorios tradicionales. Los primeros registros datan de 1985, el de Timbiquí de 2007 y las visitas a Puerto Tejada tienen una frecuencia de dos veces al año, como la recientemente realizada, el día 17 de diciembre de 2010, a la localidad La Balsa, en el Norte del Cauca.

Así mismo, pertenecer a redes de investigación ha apoyado el trabajo en el colegio. Estas redes son: La Red de Maestras y Maestros Etnoeducadores Tras los Hilos de Ananse y la Red del Elegguá. Estas organizaciones de carácter investigativo y pedagógico tienen como finalidad trabajar para insertar, en las instituciones educativas de Bogotá, el componente afrocolombiano y luchar para erradicar de los centros escolares el racismo y la discriminación.

Las semillas y los frutos del camino andado

Años 2000 a 2004

Nombre del Proyecto	Logros	Dificultades	Protagonistas
Contra Viento y Marea	Se inicia el camino para erradicar toda clase de expresiones racistas y discriminatorias.	La CEA se inicia como una actividad aislada.	Estudiantes aranguistas del curso de la maestra María del Carmen Ararat C.
Contra Viento y Marea	Insertar el componente afrocolombiano en el CAV, se institucionaliza el día de la Afrocolombianidad.	No se cuenta con la intensidad horaria necesaria, para trabajar la CEA.	Juan Carlos Bohórquez. Estudiante Universidad Distrital. Docentes y estudiantes de primaria son receptoras de estos saberes.
Contra Viento y Marea	Se resaltan personas y personajes de la Comunidad Afro. Iniciar el trabajo intercultural a partir de la Oralidad Afrocolombiana. Autonomía de la docente en el aula.		Doctor Juan de Dios Mosquera M. visita el colegio. Mujeres del Grupo de mujeres negras de Bogotá. Docente acompañante: Ruth Marlene Rodríguez Pineda. Lidera el proyecto: María del Carmen Ararat Córdoba.

Años 2000 a 2004

Nombre del Proyecto	Logros	Dificultades	Protagonistas
La oralidad y la espiritualidad AfroColombiana	Se presentan dos eventos a resaltar; celebración litúrgica afrocolombiana. Acompañadas del Grupo Palenque y Quilombo. Año 2005 y 2006 respectivamente. Talleres de Oralidad Afro en el aula Itinerante y de la interculturalidad.	No se cuenta con la intensidad horaria necesaria, para trabajar la CEA. No se tiene material didáctico de apoyo para desarrollar el proyecto con calidad.	Visita del estudioso de la obra de Candelario Obeso. Máximo Alemán Padilla y su hijito Benjamín. Estudiantes del curso tercero de primaria y sus padres de familia.
La oralidad y la espiritualidad AfroColombiana	Acompañamiento de los abuelos de los estudiantes. Socialización rondas por parte de los pequeños y con el apoyo y la complicidad incondicional Cascarita, quien actualmente se encuentra retirada de la labor docente.	El tiempo era prestado o hurtado de acá y de allá, para poder entregar estos saberes a los pequeños.	Apoya el proyecto Ruth Marlene Rodríguez Pineda. Lidera el proyecto: María del Carmen Ararat Córdoba.

En 2007, ante la amenaza de contaminación electromagnética del establecimiento, nos vemos en la necesidad de evacuar la planta física. Somos ubicados en diferentes sedes del barrio La Alquería y el proyecto se ve interrumpido. En este mismo año, presentó el proyecto a la convocatoria de la SED y soy seleccionada para participar en la Maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en la línea en etnicidad, colonialidad e interculturalidad, donde se cree pertinente investigar y trabajar únicamente la oralidad del Pacífico. Con la orientación del profesor Francisco Perea, se formula el proyecto de investigación: “La Oralidad del Pacífico como estrategia Intercultural en el IED Carlos Arango Vélez”. Con el rigor que le imprime la academia, se continúa el trabajo etnoeducativo, en el aula y en la institución.

Años 2008, 2009, 2010 y 2011

Nombre del Proyecto	Logros	Dificultades	Protagonistas
<p>La Oralidad del Pacífico como estrategia intercultural en el Colegio Carlos Arango Vélez</p>	<p>En 2009, la Exposición Itinerante, Velorios y Santos Vivos, del Museo Nacional y la U. N., visita el colegio.</p> <p>En 2010, termino la Maestría en Educación con énfasis en Etnicidad, Interculturalidad y Decolonialidad, de la UPN.</p> <p>Participación en el Foro Pedagógico Local de 2011.</p> <p>Dotación de una biblioteca Afrocolombiana con treinta títulos. También se adquieren trajes típicos, para la básica primaria.</p> <p>Marlon Gerardo Muñoz y Cristian David Garzón García ganan a nivel distrital, con el cuento: "Huto el príncipe del Norte del Cauca".</p> <p>Se editan cien cartillas de cantos, cuentos y rondas afro, con el título "Con Buen Modo se saca el Címarón del Monte".</p> <p>Organización cine foros, con películas afro, como Kirikú.</p>	<p>El trabajo de CEA se desarrolla únicamente en el aula de la maestra María del Carmen. Aunque la celebración del Día de la Afrocolombianidad es institucional.</p>	<p>Apoyo de Laura García Corredor y de Adriana Hernández, estudiantes de la Universidad Distrital.</p> <p>Continúa el apoyo de Ruth Marlene Rodríguez y de Gloria Lara del área de Sociales y de la estudiante Lady Vidal, de la Universidad Distrital.</p> <p>Celebración del año de los Pueblos Afrodescendientes, con talleres de Oralidad, (Adriana Hernández Bocanegra, Laura García Corredor y Mónica Castillo Cabezas).</p>

Años 2012, 2013 y 2014

Nombre del Proyecto	Logros	Dificultades	Protagonistas
<p>Los estudios Afrocolombianos como estrategia intercultural, en el Colegio Carlos Arango Vélez</p>	<p>Construcción y adopción de los lineamientos para el desarrollo y estudio de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.</p> <p>El 21 de marzo de 2012, asistimos al Archivo Distrital de Bogotá, acompañadas de ciento veinte estudiantes de grado 10º, para la conmemoración del Día de la lucha para la Eliminación del racismo y la Discriminación.</p> <p>Visita del Africanista Africano Maguemati Wagbu, docente de la Universidad Nacional.</p> <p>Apoyo de Gladis Valoyes y del Grupo Asalto Sanpachero.</p> <p>Recursos para la diagramación de un nuevo libro, que contenga orientaciones para Trabajar la CEA, y sirva de material de apoyo a los docentes aranguistas.</p> <p>Se inicia la formación docente de los docentes de primaria, en Estudios Afrocolombianos.</p> <p>Sistematización del proyecto de Afrocolombianidad, con el apoyo de la OEI y del IDEP.</p>		<p>Leonor Rodríguez</p> <p>María del Carmen Ararat Córdoba</p> <p>Gloria Lara</p> <p>Eric Quiñones</p> <p>Estudiantes de Grado décimo.</p> <p>Rector Marco Aurelio Saldaña.</p> <p>Coordinadora Hilda Bohada.</p> <p>Docente Gladis Valoyes</p> <p>Luisa Fernanda Zambrano</p> <p>Rector Marco Aurelio Saldaña.</p> <p>Coordinador Federico Neiva</p> <p>Docentes de Básica Primaria</p> <p>OEI y del IDEP</p> <p>Danit Torres</p> <p>Yolanda Silva</p> <p>Ruth Marina Pachón</p>

Valoraciones frente al proyecto

La inclusión del otro, u otros, como persona merecedora de respeto, se está dando con fuerza en Bogotá. Son muchos los docentes y las redes de docentes empeñados en poner a la luz personas, saberes, situaciones y categorías, que dan cuenta de la diversidad. Cerrar los ojos ante la diversidad, no la va a hacer desaparecer. Esta es la lucha y el reto de personas que trabajan por hacer visible lo diverso, ante la homogeneidad, que de forma naturalizada, se quiere representar a todos.

Refiriéndonos a la diversidad étnica y cultural, personas o personajes, nacionales y extranjeros, han trabajado arduamente, entregando sus saberes y esfuerzos, para sacar la temática adelante. Como Maguemati Wabgou, Jaime Arocha, María Isabel Mena, Claudia Mosquera, Adriana Maya, Rafael Díaz, Axel Rojas, Juan de Dios Mosquera, Dinah Orozco, Elizabeth Castillo, Víctor Fabián Molina Murillo, Danit Torres, Fanny Quiñones y su hermana Rubí Quiñones, Camilo Torres, Santiago Angulo, María Stella Escobar, Rudecindo Castro, Celene Mosquera, Darcio Córdoba, Cidenia Robira de Córdoba, Mariza Pinzón y muchos más lideran este trabajo para erradicar el racismo y la discriminación de las aulas escolares y empoderar los saberes africanistas y afrocolombianos en las aulas urbanas de Bogotá.

Docentes afrocolombianas, afrocolombianos, y docentes partidarias, dolientes y querientes de la CEA, ponen su granito de arena, en la búsqueda del camino, para sacar a los estudios afrocolombianos de la invisibilidad. Los docentes que menciono a continuación han contribuido a empoderar la CEA, en Bogotá y han sido de gran apoyo en el proyecto aranguista. Entre estos docentes y esperando no olvidar alguno están: Arturo Grueso, Pastora cabezas, Fanny Quiñones y su hermana Rubí Quiñones, María Stella Escobar, Rocío Quintero, Leonor Rodríguez, Luz Stella Serna, Maruja Rengifo, Lilia Rojas, Leocadia Mosquera, Natalia Alarcón Gama, Juan Carlos Bohórquez, Esperanza Cajiao Mosquera, Edison Díaz castro, Alba Milena Yate, Carolina Rodríguez, Luis Hurtado Murillo, Andrea Rodríguez Achury, Freddy Alonso Dianas Bermúdez, Gladis Gómez Mendoza, María Yolanda Díaz Calvo, Claudia María Lopera Ceballos, María del Carmen Ararat Córdoba y muchas más son dolientes y querientes de la CEA, y están vigentes.

Resultados de la experiencia

Hallazgos esperados e inesperados

Ante un trabajo tan especial, que depende del tesón y del empuje de un grupo de docentes, dolientes y querientes de la cátedra, se pueden encontrar hallazgos esperados e inesperados.

La disposición política y la formación docente es una salida que no puede dar espera. No somos eternos, ni eternas en los cargos y hay que aprender a delegar funciones para la generación de relevo. Se deben amarrar los proyectos para que estos no desaparezcan y se pierdan en el olvido, décadas de esfuerzo y consagración. Encontramos lo siguiente entre los buenos resultados de la implementación de los Estudios Afrocolombianos:

- Apoyo de las directivas docentes, en la diagramación, diseño e impresión de cartillas y textos con el tema de los estudios afrocolombianos.
- Edición de la cartilla de Oralidad Afrocolombiana Con Buen modo, se saca el Cimarrón del Monte en forma física y digital como material de apoyo para docentes y Comunidad educativa.
- Adquisición de tres colecciones de literatura Afrocolombiana, conseguida en 2011.
- Consecución de una biblioteca básica afrocolombiana, con títulos escogidos bajo la orientación del doctor Juan de Dios Mosquera.
- Colección de apoyo para talleres, facilitados por la Secretaría de Educación Distrital, en la oficina de Inclusión de poblaciones. En suma, son un total de veinte libros.
- Dotación trajes típicos y sombreros de paja, para danzas afrocolombianas.
- Trabajo permanente de formación docente, con el grupo de maestras de primaria y quienes lideran el proyecto afrocolombiano.
- Entrega de la propuesta afrocolombiana para las áreas. Copia al rector, coordinador académico y jefe de área de sociales.
- Incidencia en las izadas de bandera con poesías, cantos, coplas y teatro afrocolombiano.
- Por parte de docentes, y de Carlos Arango Vélez, una utilización adecuada de las colecciones de literatura afrocolombiana y demás libros de temática afro, con las que cuenta la Institución.

Lo más importante es el reconocimiento de la existencia de un pueblo que hace parte de la identidad nacional, con su propia historia, con valiosos saberes y con inestimables valores. Estos son reconocidos por los docentes aranguistas con mucho respeto. Falta camino por recorrer, pero no se puede negar que ya se ha caminado bastante trecho, en la equidad, el respeto y la alteridad hacia los otros y su cultura.

Es invaluable el apoyo con el que he contado en la institución y del que poco me había percatado. Hoy siento que a pesar de la activitis y la proyectitis que afectan a las instituciones educativas, todavía hay docentes solidarias que dan la lucha y apoyan estos proyectos, de manera comprometida. Estos proyectos que son para la convivencia, el respeto y la alteridad.

Una de las características de las narrativas afrocolombianas y de las narrativas en general, es que a todos los niños y las niñas les encanta escuchar a alguien que les lea de una manera agradable. Les encanta leer e interpretar las narrativas, los cantos, los poemas y fruto de esto, es la manera correcta como se expresan, y como se comportan; leyendo, escribiendo, argumentando, creando y evaluando.

Todos los niños tuvieron la oportunidad de expresar su opinión sobre lo afrocolombiano, en el aula de clases. Sacaron a flote sus sentimientos y opiniones que les dejan las narrativas de los otros. No fueron únicamente narraciones de la oralidad afrocolombiana, sino un sinnúmero de narrativas con las que cuenta este país, gracias a su diversidad.

En momentos, el ser maestra de la básica primaria puede ser una dificultad, pues el saber queda reducido a un pequeño número de personitas. Pero si se valora la calidad del aprendizaje recibido, la sensación es diferente. Es la percepción del trabajo bien hecho, de un trabajo que trasciende a la comunidad. Un trabajo que no se va a quedar en el aula, sino que se inserta en las familias que conforman la comunidad educativa. Es un trabajo que trasciende la vida, pues se espera que estos niños, que mañana serán adultos, enseñarán a otros a valorar a las personas, no por el color de su piel, ni por su origen o por su género, sino que aprenden a valorarlos como seres humanos.

Algunos testimonios del proceso

Nacido para triunfar en la afrocolombianidad

Bogotá, septiembre 5 de 2007

Mi nombre es Sergio David Ricaurte Sandoval. Nací el 28 de enero de 1997 en Bogotá, tengo una hermana llamada Geraldine, mi madre se llama Sandra y mi papá, Jorge. A los seis años, entré a estudiar en el colegio Carlos Arango Vélez. Después pasé a primero de primaria y mi profesora se llama María del Carmen Ararat, quien nos enseñó muchas cosas, pero en especial nos enseña Afrocolombianidad. Nos enseñó rondas y más del Pacífico. Llevo cinco años con la profesora María del Carmen y nos ha enseñado más cosas del Pacífico como el Bunde Norte-Caucano. Hemos hecho presentaciones en distintas

partes, presentando en especial el bunde. Hemos ido a colegios; también nos hemos presentado en la Universidad Distrital con mis compañeros. Algunas rondas que nos ha enseñado son:

La Mojana, La Choca, La Bambara Negra y muchas más.

También nos ha enseñado canciones de navidad afrocolombianas. Me gustaría ser profesor para enseñarles a mis estudiantes todo lo que mi profesora me enseñó a mí.

Nací para estudiar

Bogotá, septiembre 5 de 2007

Mi nombre es Oscar Andrés Baena Avellaneda. Nací el 11 de noviembre de 1996, en la Clínica Cruz Blanca de Bogotá. Mi mayor afición es el fútbol porque quiero ser un gran deportista. Tengo una hermana llamada Vivian Camila que tiene dos años y es muy preciosa. Mi mamá se llama María Rosalba Avellaneda y mi papá se llama John Freddy Baena.

Estudio en el colegio Carlos Arango Vélez, donde hay muchos compañeros y una profesora llamada María del Carmen Ararat Córdoba. Nos enseña afrocolombianidad y nos llena de cultura y sabiduría para aprender que hay culturas diferentes y enseñarnos a respetar.

Nací para aprender

Bogotá, septiembre de 2007

Me llamo Brenda Barón Ardila. Yo nací en Bogotá, el 23 de febrero de 1997. Tengo un hermano mayor que se llama Víctor; mi papá se llama José Alfonso Varón y mi mamá se llama Ruth Marina Ardila. Yo estoy en el grado 5° y mi profesora se llama María del Carmen Ararat Córdoba.

Ella nos enseña todas las materias, pero lo que más nos enseña es Afrocolombianidad. Estudio en la mañana, en el colegio Carlos Arango Vélez. Mi padre trabaja como ingeniero eléctrico y servicios y mi mamá trabaja en un restaurante. Lo que más me gusta es que mi profesora nos enseña cosas de su tierra y todos nosotros aprendemos más cada día.

Cuando yo sea grande, quisiera ser enfermera. Mis amigas son Claudia y Yuly, porque son muy inteligentes.

Aportes a la sistematización

Por: Ruth Marlene Rodríguez

Como no recordar todas las actividades programadas para la celebración de las fechas importantes afrocolombianas, donde, con mucho interés y emoción, participé en la organización y ejecución de estas. Como no saber de tu interés y dedicación, de tus desvelos por implantar la cátedra Afro en la institución, de esperar respuestas positivas de unos y otros, como no recordar la Biblioteca ganada después de un trabajo arduo y solitario con los niños de tu aula de clase.

Recuerdo con nostalgia los talleres para docentes, con la participación de personalidades afro, quienes muchas veces visitaron la Institución, enriqueciendo la labor pedagógica y fortaleciendo la cátedra.

Recuerdo también la participación de los niños en el concurso distrital de cuento Afro, donde se conquistó un honroso lugar, la poesía, la narrativa, la danza y el arte Afro en la primaria siempre se mostraron en las actividades en comunidad, obteniendo siempre el reconocimiento de los padres de familia y comunidad en general.

Sin importar las dificultades, el tesón y la lucha permanente dieron origen al primer documento Afro en la institución “Contra Viento y Marea”. En él, se recopilaron los trabajos que se realizaban en la institución en la básica primaria, pero la cosa no termina aquí y poco tiempo después, sale la segunda cartilla “Con Buen Modo se Saca el Cimarrón del Monte”, donde aparecen los cantos, cuentos, rondas y danzas de la oralidad Afrocolombiana. Este documento fue entregado a todos los docentes como documento de trabajo.

Los grupos folclóricos afrocolombianos que se hicieron presentes en las celebraciones especiales dieron vida y fortalecieron el trabajo realizado en el aula de clase. Solo me resta agradecer a la profe por permitirme tomar parte de su proyecto, por todas las enseñanzas recibidas y por el aguante a mi intensidad.

Presentación del libro: Con buen modo se saca el cimarrón del monte N° 2, diciembre de 2013

Por: Eric Martínez Quiñones

“Con buen Modo se saca el Cimarrón del Monte 2” es, sin lugar a dudas, un documento de apoyo para docentes, en lo que se refiere a los estudios afrocolombianos. Este manuscrito recrea aportes de estudiosos de la diáspora, la oralidad, estudiosos de los palenques y de los cimarrones, de la idea de

raza. También entrega un recorrido histórico resumido, del marco legal de las comunidades afrocolombianas. Este trabajo lo lidera la maestra María del Carmen Ararat Córdoba, mujer afrocolombiana orgullosa de sus ancestros, de sus orígenes, de todo lo que enmarca esta cultura. Es docente del Distrito desde hace más de treinta años, y empezó un trabajo silencioso, solitario, tratando de llevar al aula, un poco de su cultura, de la historia de su gente, y es que Bogotá es una ciudad cosmopolita, donde confluyen diversidades, es asentamiento de una gran comunidad afro, comunidad esta, que ha aportado a esta urbe, a su desarrollo y crecimiento, al igual que lo ha hecho, a lo largo y ancho del territorio nacional.

En su trabajo de aula, María del Carmen ha logrado que sus estudiantes se apropien de los saberes más representativos de los afrocolombianos, saberes que estuvieron excluidos e ignorados. Hoy podemos ver a esos niños, con cánticos que les son propios, que dejaron de ser ajenos, niños que han aprendido matemáticas con la Yupana, que conocen y reconocen los aportes de la comunidad afro a sus saberes. Por eso es importante resaltar este trabajo arduo de la profesora Ararat, en el cual ha conseguido a alguien que le crea y le colabore, aunque al poco tiempo, vuelve a quedar sola empujando su proyecto, porque quien se le suma muchas veces, se cansa y abandona, pero María del Carmen es inagotable y tiene tanto amor por su proyecto que allí lo sigue alimentando, nutriéndolo.

Para el Colegio Carlos Arango Vélez IED, es un orgullo acompañar y apoyar la persistencia de la docente, para entregarlo a la colectividad educativa aranguista. Comunidad empeñada en trabajar la inclusión de los saberes otros, empeñada en el respeto a diversidad étnica y cultural del país.

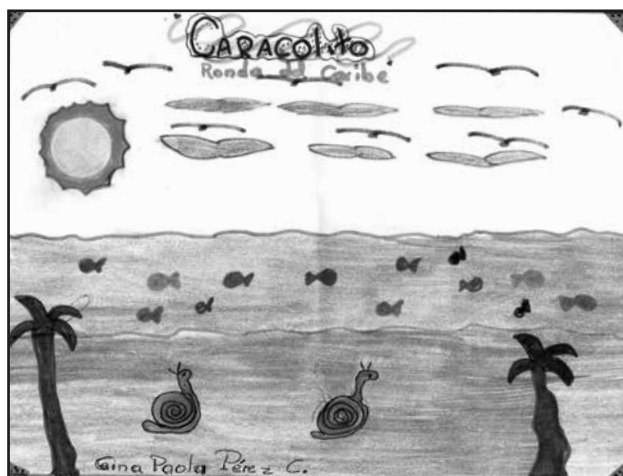
Estoy seguro de que esta publicación, auspiciada con recursos de la SED Bogotá y apoyada por el Consejo Académico Aranguista, en cabeza del señor rector Marco Aurelio Aldana, contribuirá a la divulgación de la cultura afrocolombiana, su herencia, sus valores y los significativos aportes a la construcción de la nación.

Este esfuerzo llevó a la maestra Ararat a compartir sus saberes, primero con una cartilla institucional: “Con Buen Modo se Saca el Cimarrón del Monte 1”, reconocido por la SED como uno de los textos más importantes sobre afrocolombianidad, producido en un colegio distrital. María del Carmen realiza un trabajo de aula mediante su proyecto transversal a lo largo de todo el año escolar, igualmente apoya semilleros externos a la institución que adelantan estudios en afrocolombianidad, realiza también un trabajo como muestra institucional, que cuenta, en muchas ocasiones, con expositores invitados conocedores de la cultura afro, actividades culturales, entre otras.

Este segundo número amplía, la visión y perspectiva, de estas comunidades, que hacen parte del tapete intercultural nacional. No está totalmente terminado, la construcción para mejorarlo está en las manos de la colectividad aranguista. Entonces, manos a la obra compañeros.

Dibujos de los estudiantes interpretando las rondas del pacífico







Taller de máscaras. Acompañamiento del Museo Nacional, Exposición Itinerante Velorios y Santos Vivos, 2009



Visita a la Isla Gorgona con estudiantes aranguistas, como reconocimiento al proyecto de afrocolombianidad, 2011.



Ruth Marlen Rodríguez Pineda. Coautora del Proyecto de Afrocolombianidad, 2004.

La conversación académica en la construcción de conocimiento de niños, niñas y jóvenes que experimentan barreras en el aprendizaje y la participación

ANA CECILIA TORRES BAQUERO

CARMEN DE JESÚS BANDERA

AURA MARÍA HIGUERA ESCOBAR

COLEGIO CIUDAD BOLÍVAR ARGENTINA IED

El presente trabajo pretende reconocer la importancia de la conversación académica en la construcción de conocimiento de niños, niñas y jóvenes que experimentan barreras al aprendizaje y a su vez, observar la participación del segundo ciclo del colegio Ciudad Bolívar Argentina, jornada mañana. Ver el desarrollo de potencialidades discursivas de niños y niñas, planteando la necesidad de ahondar en la comprensión de esta estrategia como propuesta de transformación de las prácticas pedagógicas en torno al lenguaje.

Las pruebas Saber y las Pisa muestran que tan sólo el 3 % de los estudiantes colombianos comprende el contenido profundo de un texto y solamente el 2 % de estos argumenta bien sus ideas. Por otra parte, según las investigaciones, en nuestros días, la educación aún tiene una estructura de jerarquía entre profesor y estudiantes. En ocasiones, el docente genera una serie de estrategias y actividades para todos los estudiantes, en aras de brindarles información y los educandos deben escuchar e intentar apropiarse de la mayor cantidad de información posible. En otras, las y los profesores hablan, dan instrucciones y creen que los niños y niñas han comprendido los mensajes o la información dada.

Algunas veces, los maestros piden a sus estudiantes que escuchen lo que ellos hablan, pero el maestro pocas veces les escucha. La escuela parte de creer que cuando los niños llegan, ya saben hablar. De ahí, que no se vea importante que los maestros enseñen a hablar.

En 2013, el proyecto “La conversación académica en la construcción de conocimiento de niños, niñas y jóvenes que experimentan barreras al aprendizaje y la participación” inicia en la institución, producto de un conjunto de conversaciones entre la coordinadora, la orientadora y las docentes del grado quinto, quienes se encontraban en actitud de desesperanza, ante la problemática que representa el hecho de que treinta estudiantes figuraban con desempeños académicos muy bajos, en el segundo período del año escolar y además, no se contaba con el apoyo de los padres de familia; situación que los ponía en riesgo de “perder el año”. Hasta se llegó a pensar que la mayoría eran niños y niñas con “discapacidad cognitiva”.

El proyecto busca desarrollar la conversación académica, para potenciar la comprensión y la producción oral con treinta niños y niñas del ciclo 2º, con edad promedio de once años, que experimentan barreras al aprendizaje, con la participación de la jornada mañana, del colegio Ciudad Bolívar Argentina.

La experiencia pretende retomar la oralidad en la práctica pedagógica, con miras a desarrollar y potenciar las habilidades discursivas de los niños y niñas de ciclo 2, que se encuentran en situación de desventaja frente a sus compañeros.

De igual forma, hacer un proceso investigativo en el aula que posibilite superar las desigualdades comunicativas, comunes en niños y niñas de los niveles socio-culturales más bajos de la población y, por tanto, posicionar su voz en el contexto escolar y en el medio social.

La reflexión la realizo con pares académicos, como miembro activa del Grupo de Lenguaje Bacatá¹, porque desde hace varios años, he sentido la necesidad del diálogo², del conversar, del encuentro con otros. Esto me genera reflexión y allí es donde cada martes, en un encuentro de dos horas, se analiza, se reflexiona sobre el desarrollo de lo planeado y se contrasta a la luz de lo teórico; situación que robustece el presente proyecto.

1 El grupo de Lenguaje Bacatá tiene una historia de veinticinco años y desde el inicio, se propuso trabajar la lectura, escritura y más adelante, la oralidad. En el momento actual, el subgrupo de oralidad está llevando a cabo una investigación en el colegio Sorrento del D.C., el cual pretende desarrollar algunos géneros discursivos, entre ellos, la Asamblea de aula, la exposición y la conversación; para potenciar la comprensión y la producción oral en los niños y niñas de cuarto y quinto de básica primaria.

2 Con el término “diálogo”, no se hace referencia a cualquier tipo de conversación sino, especialmente, a la discusión desarrollada, con el propósito de elaborar el propio pensamiento, a partir de las contribuciones de los otros.

La experiencia ha tenido algunas transformaciones durante el tiempo de su implementación. En 2013, inició con una población de treinta estudiantes de los grados 501, 502 y 503, que presentaban bajo rendimiento académico y como grupo focal, se trabajó los días sábados con la orientadora escolar. A finales de 2013, se unió a este trabajo la educadora especial con la estrategia de danza, y en 2014, se continúa la mirada investigativa con ese grupo, pero el trabajo se realiza en cada aula de clase, con los grados 601, 602 y 603. Además, la educadora de apoyo retoma los grados 501 y 502, jornada de la mañana, para acompañar los aprendizajes de estos estudiantes, impactando a más de doscientos jóvenes. El proceso de sistematización de la experiencia corresponde a 2013. Sin dejar de presentar los avances de 2014.

Desde el punto de vista pedagógico, la investigación se inscribe en un modelo interaccionista que concibe el desarrollo escolar del niño, en el marco de la interacción social que se genera en el aula y se constituye en el marco de la cultura. Por lo tanto, a través de una secuencia didáctica, se busca involucrar estrategias de conversación académica que desarrollen las habilidades discursivas de los niños y niñas.

En este trabajo, desde el punto de vista teórico y práctico, la oralidad es vista como actividad del lenguaje, la cual involucra los procesos de hablar y escuchar. Esto exige a la institución escolar acciones específicas para su desarrollo. Una de estas estrategias es la conversación en condiciones de enseñanza y aprendizaje, como estrategia discursiva, más allá, de lo sólo comunicativo y como factor esencial de los desarrollos cognitivo, social y expresivo de los niños y las niñas.

El propósito de este texto es compartir con el lector una parte de mi experiencia vivida, es decir, una parte de mí misma, una parte de lo que he experimentado siendo orientadora escolar; en espera de que resulte evidente que estas lecciones aprendidas, usadas con propósitos preventivos, contribuirían al desarrollo de niñas, niños y jóvenes que presentan barreras al aprendizaje y la participación.

Contexto institucional donde se desarrolla la experiencia

Proyecto educativo institucional

El colegio Ciudad Bolívar Argentina, de Bogotá, D.C., nace según el acuerdo 17 de 1971 de la Secretaría de Educación D.C., emanada del Consejo de Bogotá. El colegio está ubicado en la localidad 19 y cuenta con dos sedes: sede A, calle 70 sur N° 54-12 y la sede B, Calle 72 sur N° 47B- 09. Los barrios aledaños son: Candalaria la Nueva, Jerusalén, Perdomo y Altos de Cazucá. El colegio cuenta con 2.279 estudiantes y setenta y seis docentes, en las dos jornadas y dos sedes.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) del colegio Ciudad Bolívar Argentina, denominado “Hacia una escuela nueva y participativa”, permite soñar la escuela que queremos. Por lo tanto, tiene formulado su horizonte institucional y los aspectos conceptuales y funcionales son conocidos por todos y todas, los cuales están en coherencia con el contexto socioeconómico y familiar:

MISIÓN ¿Quiénes somos?	VISIÓN ¿Qué queremos ser?
Somos una institución educativa oficial con un equipo interdisciplinario que busca trascender en el desarrollo humano, mediante una formación centrada en la práctica de saberes y valores, con el fin de proyectar personas comprometidas con la sociedad.	A 2015, el Colegio Ciudad Bolívar Argentina será líder en la formación académica de niños, niñas y adolescentes, a través de la actividad física, lúdica y recreativa, fundamentada en el trabajo en equipo y en modelo de Pedagogía Conceptual.

Según la evaluación institucional, 2012 y 2013, el colegio Ciudad Bolívar Argentina tiene como fortalezas la actitud y el compromiso de directivos y docentes que orientan sus acciones hacia la creación de ambientes de aprendizaje, los cuales posibilitan la interacción y dinamismo en el proceso de adquisición de logros, tanto particulares como colectivos. Los factores claves son el desarrollo humano, el trabajo en equipo y la pedagogía conceptual que se reflexiona desde el concejo académico, los cuales dinamizan la acción pedagógica diaria.

La educación inclusiva en el colegio Ciudad Bolívar

Una de las prioridades de la “Bogotá Humana” es educar para la garantía de los Derechos Humanos, la convivencia pacífica, la sensibilidad y el manejo emocional, la participación social y política, el respeto por la naturaleza y para la sexualidad responsable y el cuidado del cuerpo; criterios que fueron tenidos en cuenta en el planteamiento del Plan de Mejoramiento, año 2014, habiendo retomado los tres objetivos siguientes:

1. Reducir la segregación socioeconómica, espacial y cultural mediante acciones que garanticen el acceso, la permanencia, la asistencia, el bienestar y la protección de los niños, niñas y jóvenes matriculados en el Distrito.
2. Contribuir a la educación de estudiantes como ciudadanos con identidad, autonomía, conciencia de derechos, valores y seres vitales y participativos, que conviven de forma sana en los ambientes escolares.
3. Promover, en el marco de la garantía de los derechos, procesos educativos pertinentes y diferenciales que aseguren la inclusión y el reconocimiento con equidad en la escuela y que contribuyan a la construcción de una cultura de respeto de los Derechos Humanos (Plan de Desarrollo Bogotá Humana, 2012-2016, p. 23-27).

Además de los proyectos transversales de Ley, en el colegio Ciudad Bolívar Argentina, se cuenta con el programa de apoyo a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, “Diferentes, pero iguales en la construcción de mundos posibles” (Archivo coordinación académica 2013), con el cual se busca que el estudiante sea el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, participe y reciba los apoyos y herramientas necesarias para la transformación de sus conocimientos, actitudes y prácticas en la construcción de su proyecto de vida. En este sentido, en la institución, se pretende tomar la inclusión como “un enfoque que responde positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la activa participación en la vida familiar, en la educación, en el trabajo y en general en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades” (UNESCO, 2005).

Además, se considera la inclusión como actitud, la cual ha de iluminar el “acto pedagógico” que dé cobertura al derecho fundamental de una educación de calidad. Por lo tanto, se crean unas prácticas donde prima la necesidad de aprender, en el marco de una cultura escolar de aceptación y respeto a la diferencia.

Esta situación se hace visible en la apropiación de los valores institucionales: responsabilidad, libertad, laboriosidad, tolerancia, sociabilidad, coherencia, amor y trascendencia, con el propósito de instaurar aspiraciones y sueños hechos realidad, en el corazón de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa; es decir, ver la diversidad como un desafío, como una oportunidad. “Somos muchos los que creemos que solo un sistema escolar que incluya las diferencias y se comprometa con la mejora del logro de todos sus estudiantes, estará en disposición de prevenir las desigualdades y de favorecer la convivencia en paz” (Echeita, 2006).

Es de anotar que la inclusión es un proceso y desde hace varios años, el colegio lo ha asumido atendiendo a la diversidad de estudiantes. Actualmente, el programa de inclusión está centralizado en brindar respuesta y apoyo a estudiantes con discapacidad cognitiva. Sin embargo, Existen otras acciones institucionales para retener estudiantes dentro del sistema educativo y mejorar su calidad de vida, de las cuales se da cuenta en el siguiente párrafo. Cabe aclarar que los beneficiarios de estas acciones no necesariamente tienen una discapacidad; en este sentido, lo que se realiza también tiene que ver con el proceso de inclusión.

Desde el área de comunidad, se apoya lo pedagógico en estas cinco líneas de acción: promoción, prevención, intervención, seguimiento. Además de la línea de investigación que mejora los procesos de: inclusión, proyección a la comunidad, participación y convivencia y prevención de riesgos, con lo cual se fortalece el proyecto de vida “Me cuido, te cuido”.

Con respecto a la experiencia, “La conversación académica en la construcción de conocimiento de niños, niñas y jóvenes que experimentan barreras al aprendizaje y la participación” se articula con los objetivos del Plan de Mejoramiento Institucional, en la medida en que busca reducir situaciones de inequidad en el acceso al conocimiento. Este hecho permite mejorar la participación de los estudiantes y su aprendizaje.

En relación con el Proyecto Educativo Institucional, es necesario comprender que entre los miembros de la comunidad educativa hay posturas diversas, intereses distintos, modos de pensar la política diferente. Además, existen diferencias en creencias, actitudes y conocimientos relacionados con el significado de “Educación Inclusiva”; esto es parte de los aprendizajes y reflexiones compartidas en el día a día, en aras de favorecer el bienestar personal y social, y en pro de una educación de calidad como derecho.

Referentes teóricos

Al hablar de la lengua oral, nos referimos a una actividad del lenguaje que conlleva dos procesos: el de producción (habla o discurso) y el de comprensión (escucha o recepción). Estos procesos se materializan en el discurso oral, que, a su vez, se enriquece con lo paralingüístico (entonación, énfasis, risa, llanto, expresiones onomatopéyicas, como: uy, hum); lo cinésico (gestos, movimientos corporales), y lo proxémico (manejo del espacio físico). Por lo anterior, la comunicación oral es considerada como un “multicanal”, porque entre los interlocutores circulan las palabras, los gestos, los olores y las miradas, entre otros.

Hablar de discurso es, ante todo, hablar de una práctica social, de una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito. El discurso es parte de la vida social y a la vez un instrumento que crea la vida social. Desde el punto de vista discursivo, hablar o escribir no es otra cosa que construir piezas textuales orientadas a unos fines y que se dan en interdependencia con el contexto (lingüístico, local, cognitivo y sociocultural). Nos referimos, pues, a cómo las formas lingüísticas se ponen en funcionamiento para construir formas de comunicación y de representación del mundo real o imaginario (Calsamiglia y Tuson, 2009, p. 15).

Según Gutiérrez (2011, p. 559-576), “La oralidad es la actividad de hablar y escuchar desde un proceso regulador y reflexivo sobre sus mecanismos de uso y efectos cognitivos, subjetivos e interactivos”. Esta idea orienta a promover la enseñanza de la lengua oral, desde las perspectivas interactiva, reflexiva y progresiva. Interactiva, pues los sujetos se involucran conjuntamente en la construcción de un texto; reflexiva, en tanto entran en juego diversas posturas que se contrastan,

y progresiva o secuencial, al implicar prácticas discursivas específicas, desde los primeros hasta los últimos años de escolaridad, donde se interrelacionen los usos orales espontáneos y los usos orales formales.

La conversación ha sido una forma habitual de comunicación entre los seres humanos y en este sentido, no se consideraba necesaria para ser trabajada en el aula de clase; parte de este problema radica en el desconocimiento sobre el significado de “conversar” y cuáles son las destrezas y habilidades necesarias a la hora de platicar con otros.

Michel Canale, citado por Palou y Bosch (2005, p. 34), estableció un marco teórico para la competencia comunicativa, el cual incluye cuatro áreas de conocimiento o competencias: lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica, y una quinta que agrega el Grupo de Lenguaje, la competencia cognitiva, tomada de Cassany (1999). Todas actúan simultáneamente y a continuación, se presentan en el siguiente cuadro:

COMPETENCIA COMUNICATIVA	
Competencia lingüística	Relacionada con el dominio del código lingüístico (fonética, léxico, semántica, morfología y sintaxis) que se complementan con los elementos para lingüísticos. Se trata de ver ¿qué tanto el niño y la niña ha avanzado en este aspecto?
Competencia sociolingüística	Relacionada con los conocimientos y las habilidades de los hablantes para adecuar las producciones a las situaciones de comunicación; incluye los aspectos cinésicos y proxémicos.
Competencia discursiva	Relacionada con la combinación de las formas gramaticales y de los significados para conseguir un texto coherente y cohesionado de cualquier género.
Competencia estratégica	Relacionada con las estrategias de comunicación verbal y no verbal que posibilitan una comunicación efectiva.
Competencia cognitiva	“Son las distintas actividades de pensamiento superior que realiza un autor para componer un texto, en el periodo que abarca desde que se crea una circunstancia social que exige producir un texto hasta que este se da por acabado” (Cassany, 1999, p. 57).

Desde la anterior perspectiva didáctica, se requiere entonces analizar los usos orales formales en el aula de clase: la conversación académica, es decir, cómo los niños y niñas interactúan oralmente, posibilitando el desarrollo de una competencia comunicativa que brinde conocimientos de orden lingüístico, sociolingüístico, discursivo, estratégico y cognitivo, para que ellos mismos logren una comprensión y producción oral, y además se formen como ciudadanos críticos, capaces de participar en las diferentes instancias de acción social.

Desarrollo de la experiencia

La secuencia didáctica, desarrollada en 2013, estuvo conformada por diecisiete sesiones, organizadas en los siguientes cuatro ejes de trabajo, según los usos de la lengua expuestos por Ana Camps: Conversar para regular la vida escolar; Conversar para aprender a pensar; Conversar para leer y escribir y Conversar para aprender a hablar.

Preparando el camino

En la primera sesión, me dediqué a observar a los estudiantes. Se trataba de identificar fortalezas, debilidades, intereses y expectativas de cada niño. Además, se buscaba develar el estado de desarrollo en lengua oral y escrita, al igual que descubrir creencias, imaginarios de aprendizaje, convivencia y sobre todo del concepto que tenían de sí mismos, como se expresa el siguiente diario de campo del 27 de abril de 2013.

Descripción	Comentarios
<p>Ya sin padres, les invité a organizar los pupitres como quisieran –Yo observaba–. Los niños y niñas pusieron las mesas en hileras, una detrás de otra. Algunos no colaboraron, se pusieron a corretear por el salón, otros comían lo que traían de casa. En fin, llegó un momento que la mayoría gritaban, corrían, se empujaban, reían... –Yo en una esquina observaba... al fin alguien dijo: –La profe está esperando a que se callen... y se sentó.</p> <p>–Otro niño dijo en un tono de voz más fuerte: cállense, a ver si empezamos... y se sentó. –De pronto, uno a uno se iba sentando y al final, un silencio sepulcral. Todos me miraban... Yo seguía observando. –N– Profe ¿qué vamos a hacer? –Sonreí: Buena pregunta. –O– ¿Qué quieren hacer? O mejor ¿qué quieren aprender?</p>	<p>¿Cómo niñas y niños se distribuyen? ¿Cómo los participantes conciben el espacio individual y social? ¿Cómo se apropian del lugar? (Hace referencia a la Competencia sociolingüística).</p> <p>El silencio es una invitación a los estudiantes a tomar parte de una tarea conjunta.</p> <p>El grito del niño, aunque usa su poder, ofrece el mensaje del valor de escuchar.</p>

Luego de la salida de los niños y niñas, y al recordar los comentarios de las docentes de quinto grado que en ocasiones, con actitud de enfado y desesperanza, nos decían a la coordinadora y a mí: “estos chicos no trabajan, no estudian, no traen sus cosas, no avanzan por más que se les ayude de muchas formas, no responden. ¡Es que vienen muy mal preparados!, y lo peor, ¡en sus casas no les ayudan”, me surgió la pregunta: ¿por dónde empezar?

Caracterización de niños y niñas

El propósito fundamental de la educación es atender a la diversidad de estudiantes, lo cual significa conocer las necesidades individuales de cada niño y joven. Para ello, se realizó un diagnóstico para identificar el nivel de desarrollo

en producción oral y escrita. Además, se debía observar el estado de salud de niños, y niñas apoyado por el Hospital Vista Hermosa, que por coincidencia llega al colegio a realizar un tamizaje en salud. Esto sirve para acompañar en el proceso formativo a los treinta estudiantes que conforman el grupo focal, según sus intereses y necesidades, con el propósito de reducir los obstáculos socioculturales y mejorar sus condiciones de vida.

Según los resultados del Tamizaje, realizado por el Hospital Vista Hermosa, se evidencia que ocho de los treinta estudiantes, pertenecientes al grupo focal, presentan riesgo nutricional; cuatro estudiantes padecen de trastorno de ansiedad; tres estudiantes tienen dificultades emocionales; tres estudiantes tienen ideas suicidas; dos estudiantes padecen de alteración visual; dos estudiantes, discapacidad cognitiva; dos estudiantes, rinitis; un estudiante es posible víctima de abuso sexual; un estudiante padece de una enfermedad respiratoria; uno está en situación de duelo por separación de sus padres, uno está en riesgo por violencia intrafamiliar.

Ellos fueron intervenidos por el Hospital Vista Hermosa y canalizados a las entidades respectivas para ser atendidos. En el aula, se da una exposición permanente a la lengua oral y, por tanto, lo que se debe hacer es observar y analizar con detenimiento las diferentes conductas discursivas. Para la mirada inicial de cómo hablan los niños y las niñas, se tuvo en cuenta la competencia comunicativa planteada por Michel Canale, expuesta anteriormente y plasmada en el siguiente cuadro:

Evaluación inicial - COMPETENCIA COMUNICATIVA	
Competencia lingüística	Cinco niños intervienen de manera espontánea y permanente; de estos, dos pronuncian sus discursos con buena entonación y articulación. Veinte niños intervienen de cuando en cuando o al ser preguntados o al invitarlos a interactuar, algunos lo hacen de manera coherente. Generalmente, seis niños guardan silencio y cuando se les pregunta o se les sugiere una opinión, no responden o lo hacen de manera gestual o con monosílabos.
Competencia sociolingüística	La mayoría de los niños y niñas no solicita el turno. En general, usan muletillas. Respecto a la postura corporal, la mayoría son rígidos, dos de ellos permanecen “como acostados” en la silla y ninguno realiza contacto visual cuando habla con el compañero o profesor.
Competencia discursiva	Relacionada con la combinación de las formas gramaticales y de los significados para conseguir un texto coherente y cohesionado de cualquier género.
Competencia estratégica	Hay niños que con sus compañeros hablan, pero a la hora de expresarse en las clases, no lo hacen por diferentes razones tales como la timidez o por estar pendiente de lo que hace el compañero o por los objetos que cargan que se vuelven distractores.
Competencia cognitiva	Dos niñas retoman las ideas de los demás, cinco se expresan con claridad y coherencia, sustentando con argumentos propios de su edad. La mayoría no tiene claridad de que el aprendizaje se logra en una interacción social.

Estos aspectos previos ayudaron a detectar qué tipo de competencia comunicativa tenían los niños y niñas y qué carencias estaban presentes. Con los mismos estudiantes, se analizaron tanto los aspectos positivos como aquellos que requerían ser mejorados. Esta autoevaluación dio para iniciar una primera reflexión, acerca de cómo se pueden decir las cosas a los otros sin causar daño; es decir, sin “ofender al otro”.

Esto está relacionado con el manejo de emociones y la cortesía, como expresa Goffman “cada individuo participa con alguna cosa tan vulnerable y apreciada como la propia imagen”. Ofrecer el contexto necesario donde los niños y las niñas no solo puedan aprender hablar, sino también aprendan a convivir. “La lengua oral es el espacio adecuado para la construcción del respeto por el otro y el reconocimiento de la comunicación, que en última instancia son las condiciones del funcionamiento de un grupo social y de una democracia” (Pérez, 2009).

En este sentido, se necesitaba que cada quien tomara conciencia de lo que dice y cómo lo dice; porque no se trataba solo de hablar bien, sino de la posibilidad de formarse como ciudadanos y ciudadanas, posicionando la propia voz y que a su vez, esta sea tenida en cuenta. De esta manera, se buscaba poder pensar sobre las actividades de aula, porque se trataba de desarrollar un género discursivo, dirigido a una situación de comunicación más formal: la conversación académica.

Evaluación en escritura

Considero necesario presentar el estado de desarrollo en la escritura de los niños del grupo focal, porque uno de los usos de la oralidad, según Anna Camps (2005), es hablar para leer y escribir; uso que este proyecto retoma. En esta evaluación inicial, las unidades a analizar fueron el texto en su conjunto, desde los aspectos: pragmático, semántico, sintáctico y de significado gráfico y en este sentido, se precisaron los referentes conceptuales de la mirada.

En esta primera escritura, se presentaron aspectos generales del estado de desarrollo en producción textual de niños y niñas de los grados 501, 502 y 503 y que fueron inscritos en el grupo focal “refuerzo escolar”, con la orientadora de los sábados J.M. El 10 % de los niños y niñas del grupo focal del grado 5° no alcanzan el nivel A. Esto muestra que los enunciados no mostraron un nivel de coherencia y concordancia; su escrito se limitaba a enumerar palabras sin uso de conectores.

De los resultados anteriores, se hizo ver a los estudiantes lo que ya saben como usuarios de la lengua y se inició el plan de mejoramiento propuesto por ellos. Entre las actividades de tiempo libre, se hizo hincapié en la lectura diaria y los libros que disponían eran del maletín viajero del Grupo de Lenguaje Bacatá.

Estas prácticas evaluativas contribuyen al mejoramiento y cualificación de la enseñanza del lenguaje, porque cuando se reflexiona sobre la enseñanza, el objeto de análisis no puede seguir siendo la frase aislada, descontextualizada, sino que se analizan textos auténticos, donde se evidencie el despliegue de la función comunicativa del Lenguaje.

Segunda sesión: la negociación

En este momento, se menciona el propósito del para qué están en este grupo y se relaciona con la cualificación del proceso oral y escrito. Entonces, nace la necesidad de escoger un tema que a todos les agradara, el cual iba a ser desarrollado por medio de la conversación. Se procedió a la selección del tema y llegamos al acuerdo de informarnos acerca de la familia, porque se prestaba no solo para trabajar el lenguaje sino también las matemáticas.

El tema surgió del proyecto ¿cómo se construye un pueblo?

Posteriormente, se acordaron las responsabilidades y tareas que tendrían los niños y niñas y la orientadora para el desarrollo del proyecto. Para no olvidar lo aprendido, se realizó un cuadro de responsabilidades que tuvo algunas variantes, porque se decidió participar en el Concurso del cuento del MEN, 2013, “Que la violencia no se te pegue”. En el camino, surgió la necesidad de profundizar en la diferencia de los géneros orales: descriptivo, narrativo, la importancia de un esquema, un organizador gráfico.

Además, hacer claridad sobre los criterios de evaluación o indicadores de aprendizaje, despojándonos del conflicto que se genera frente a la calificación. Esto se realizó luego de la mirada inicial o estado de desarrollo de cada niño. De igual manera, fue necesario hacerlos conscientes de su proceso y sobretodo del papel activo en su aprendizaje, el cual ha de hacerse evidente en los resultados esperados al terminar el proyecto.

Cada intervención tiene en cuenta las potencialidades de cada niño y niña y no sus limitaciones, es decir, el sujeto se toma como ser integral. Asumir la integralidad, significa valorizar, al mismo tiempo, el conjunto y la diferencia de las personas, las problemáticas, las necesidades, las respuestas, entre otras.

Abordar el lenguaje oral en la escuela, parte de unos objetivos claros. En nuestro caso, está la conversación académica y el concretar las actividades, teniendo como elemento fundamental la planeación; además, se concibe el aula como espacio de interacción donde todos participan en la consecución del objetivo, a través de actividades verbales que confluyen en usos orales y escritos. Esto implica una toma de conciencia de auditorio, de reglas o protocolos de habla, en dicho género oral.

La convivencia en el aula: identidades, diferencias y necesidades

Estas sesiones tuvieron como propósito observar cómo se desarrolla la conversación en el aula, cómo intervienen los niños y niñas y cómo la maestra ayuda en el avance de la convivencia. Es decir, cómo orienta la conversación en la organización de las ideas, con el fin de construir un texto instructivo que permitiera integrar la información y la resignificación de un problema que nos afecta a todos y todas en el aula de clase. Según Pérez y Bazdresch (2010), este tipo de problemas requiere tres pasos: “Traducir el lenguaje a un lenguaje formal (español), resolverlo formalmente con el uso de los conceptos y técnicas adecuadas y traducir la solución formal encontrada al lenguaje de la vida real”.

Se partió de un problema común: “la convivencia en el aula”, porque conviene destacar la necesidad de conversar sobre las cosas que afectan el ambiente de aula. Se trataba de generar acuerdos de convivencia en el aula de clase, haciendo una reflexión compartida sobre el tipo de relaciones entre niños y niñas y de ellos y ellas con sus docentes. Además, se procuraba analizar las actitudes y valores, en definitiva, reflexionar sobre la formación que la institución imparte. Según Pérez y Bazdresch (2010) “En la escuela, se emplea la conversación para preguntar a los alumnos; fuera del aula, como estuvieron sus vacaciones, cómo les va en la casa, en la cotidianidad. Resulta difícil pensar en la conversación como una manera de pedir la lección, determinar la tarea, establecer las exigencias del aprendizaje o decidir colegiadamente”.

Entonces, se partió de poner en común lo que comprenden los niños y las niñas sobre ¿qué es conversar?, ¿qué es convivencia?, y ¿cuál es la responsabilidad de cada uno? Estos conocimientos previos se visibilizaron ubicándolos en la pared, para construir conjuntamente el sentido de la acción discursiva. Luego de ser analizados uno por uno, se observó que conversar es “hablar todos los días”, “charlar”, “contar”. Estas respuestas muestran que asocian la conversación con cosas informales; mientras que la respuesta “conversar es mirar al otro y sentir que el otro me mira” expresa sensibilidad como acción humana.

En un primer momento, se hizo necesario remitirme a la literatura, dada la importancia de la lectura y conversación sobre lo leído, en procesos de transformación. Estas lecturas crean la posibilidad de interacción y ofrecen modelos de valores que invitan a la reflexión, como por ejemplo, el “Tigre y el ratón” resultó un buen pretexto de conversación. Este es un texto donde se establecen la relación entre el tigre y el ratón, las actitudes que asumen, los lugares de poder, las construcciones y las negociaciones necesarios para establecer un adecuado clima.

Por medio de preguntas, se intentaba articular el significado del texto, sin explicar, ni hablar por ellos, sino provocando la liberación de la palabra; se trataba

de generar confianza, y al sentir que su voz era reconocida, el aparente desorden inicial se convirtió enseguida en un espacio de atención. En principio, en este ejercicio, se logró detectar que los niños y las niñas hablaron en relación al cuento: qué les gusta y qué no les gusta. En su estructura, hubo que retomarlo para que surgiera la interpretación del sentido y significado del texto. Así fue que se generó un espacio un poco más favorable para conversar, porque hasta el momento la profesora pregunta y los niños y niñas responden. Y de esta manera, se buscó continuar con el propósito del día.

En el segundo momento, nos organizamos en grupos de cinco. Y en una hoja de papel bond, cada participante escribió una dificultad que consideraba necesaria solucionar en el aula. Luego, en el grupo conversan sobre una de ellas, analizan el por qué ese es el conflicto más importante y necesario, para al final, solucionarlo en el aula de clase.

Según Pérez y Brazdresch (p. 85), “las relaciones sociales se construyen mediante un proceso de cuatro momentos: proximidad, actividad conjunta productiva, intersubjetividad y afinidad”. Respecto a la primera, proximidad, la maestra intervino en la formación de subgrupos, “que queden niños y niñas de los diferentes quintos”, porque era la oportunidad de establecer nuevas relaciones.

En la actividad productiva conjunta, frente al ejercicio expuesto, los diferentes grupos llegaron a concluir que algunos escribían soluciones, en lugar de definir el problema; otros, escribían el problema y lo hacían desde lo que hace el otro, es decir, no se implican en el problema. Por ejemplo, escribían: “otros gritan”, “insultan al profesor”, “tiran papeles” y la mayoría, repetían lo que otros decían. Estas repeticiones señalan la reducción de vocabulario de los niños y niñas.

En estas sesiones, fue evidente que la mayoría de los niños y niñas tienen serias dificultades y una de ellas es no saber definir el problema y la otra, no interiorizar la norma. Por esta razón, hubo que recurrir al apoyo de los padres. Como de forma paralela se estaba desarrollando la Escuela de Padres, se detectó que ellos no poseen herramientas para mediar la autoridad. Frente a esta situación, surge la pregunta: ¿Cómo desarrollar competencias intrapersonales para aprender a relacionarnos bien con los miembros de la familia?

Conversar para aprender a pensar

Los propósitos de la sesión de trabajo están escritos en el tablero. Tienen que ver con la construcción de un texto instructivo, pero en esta ocasión, la mirada está sobre los modos de hablar que propone Chambers (2007): hablar para sí, hablar a otros, hablar juntos y hablar de lo nuevo. Además, analizar la importancia de comunicarse con claridad.

En grupos de cuatro, se solicita que escriban sus propias instrucciones de ¿cómo hacer un emparedado con mantequilla, queso y jamón? Luego, cada grupo, coloca el papel en la mesa del centro. Después, se invita a dramatizar lo realizado. De cada grupo, un voluntario elige un papel y la orientadora dice: para la dramatización, “imaginen que nunca antes han hecho un emparedado”. Solo puedes hacer lo que dicen las instrucciones.

Veamos lo que dicen los diferentes grupos, como se aprecia en el siguiente diario de campo:

Descripción	Comentarios
Andrés F: Lee. Unta la mantequilla en el pan. (Mira los ingredientes).	O- Hoy al mismo tiempo que se hace un trabajo individual, estamos haciendo un trabajo cooperativo. Me explico (señala el ejercicio de socialización) Aquí Andrés F. Habla para sí. Al oírse se ayuda a aclarar lo que está leyendo y pensando, y rectifica su hacer. Esta manera de hablar ayuda a desarrollar nuestro pensamiento, haciendo un orden consciente; qué es primero, qué se hace después. Y esto hace referencia a la planeación.
Andrés F: No es claro... Coge otro papel, lo lee y se pregunta: pero, ¿qué es primero? Andrés F: –Coge otro papel y lee: tomar el cuchillo.	
Felipe –le dice en voz alta: Andrés F, coge el cuchillo y el pan y córtalo. Andrés F: Aquí no dice eso... Y mira... cómo pidiendo aprobación.	
Diana C: Levanta la mano y dice: No fuimos claros. Nos enredamos.	
Andrea: No dijimos las cosas en orden	
Diana C: No nos organizamos...	
O: Me gusta ese aporte... completémoslo.	
Yeimi P: Teníamos que hacer unas instrucciones y no pensamos primero...	O: es la docente
O: Propone: entre todos hagamos las instrucciones en el tableo y, luego analizamos cómo hablaron los diferentes grupos.	

Esta sesión permitió ir descubriendo cómo pasar de una conversación informal, a una conversación formal de tipo académico. Es decir, se debe distinguir la palabra espontánea de la palabra planificada. Y fueron los organizadores gráficos los que ayudaron a posibilitar la comprensión de lo que se quería aprender y por medio de preguntas, se organizaban estos, según la creatividad y el grado de comprensión.

Además, se dio espacio para que construyeran su propio monólogo. El habla es parte de nuestro proceso de pensamiento, por lo tanto, al sentir la necesidad de oír, lo que ha sido solo un pensamiento interno, la verbalización ayuda a aclarar lo que queremos decir; en palabras de Chambers (2007), hablar para sí, lo cual, les permitió en ocasiones borrar y volver a escribir.

La lectura para otros

El aula está organizada en stand de libros (con los del maletín viajero del Grupo de Lenguaje). Y con un libro en la mano, la orientadora pregunta ¿qué me propongo al leer este texto? La mayoría responde, leerlo. Los niños y las niñas deben encontrar propósitos personales en la lectura, por ejemplo: informarse, entretenerse, reconocerse, aprender, tomar una posición respecto a un tema o disfrutar de la lectura. Para la socialización de la lectura del libro leído, nos proponemos aprender a atraer la atención del público y cómo cada uno se adecúa a la situación de comunicación: gestos, tono y volumen de la voz, por lo que seleccionaron como criterios de autoevaluación: dar sentido al texto; señalar las diferentes partes del libro, destacando los conceptos fundamentales, y el uso de recursos expresivos: sobre todo la mirada, el volumen y el tono de la voz.

Para la preparación de la actividad, la orientadora lee un cuento corto, y por medio de preguntas, destaca los criterios anteriores. Luego, en grupo, se realiza el mismo ejercicio: destacar que los textos leídos eran conocidos por los niños y las niñas. Para la siguiente sesión, el trabajo consistió en leer en casa solo o con ayuda de otros, una o varias veces, hasta que el texto fuera comprendido. En la clase, cuando ya se sentía preparado, cada uno presentaba al grupo. La consigna era compartir la lectura a los compañeros que no habían leído el texto. Cada uno hacía preguntas donde aclaraba las cosas que quería saber del libro. En principio, se necesitó hacer preguntas como ¿qué leyó? Lo que indicaba tener en cuenta la estructura del texto: si este era descriptivo, narrativo, era un poema u otro. En este ejercicio, no solo se reflexionó sobre lo leído, también sobre los procesos de lectura que facilitaron la comprensión; además, se pretendía que cada quien desarrollara la capacidad de autoevaluarse y así poder mirar el propio nivel de desarrollo sobre los criterios concertados, para ver los avances en la competencia sociolingüística. Para armonizar el sentido del texto, se atendía a la entonación según los signos de puntuación o la claridad de las ideas, y esto permitía hacer énfasis en ciertas palabras; lo mismo que al volumen de la voz, (por lo general, alguien solicitaba que se hablara más duro); además, a la mirada al público y la postura corporal. Así, se logró avanzar en la relación sentido y expresividad.

Pintar con palabras

La participación en la construcción de un texto descriptivo³ tuvo como propósitos identificar su estructura, elaborar un esquema gráfico que ayudara a organizar el plan de escritura, identificar la importancia de enlaces y conectores (signos de puntuación como la coma) y el uso de metáforas, (trabajada esta con anterioridad).

³ Se trabajó el texto descriptivo, sin estar ligado a otro tipo de texto por considerar que era difícil para los niños y niñas del grupo focal, debido a las características de dicho grupo.

En esta actividad se privilegió la competencia discursiva, la cual está relacionada con la combinación de las formas gramaticales y de los significados para conseguir un texto coherente y cohesionado. Los conocimientos respecto al uso de la lengua no se aprenden aisladamente: vocabulario, frases, conectores; estos, en situaciones de uso, cobran sentido y permite su comprensión.

El título de esta sesión, Pintar con palabras, hace referencia a la definición de dos niñas al momento de develar los conocimientos previos, con los cuales se evidenció que la mayoría no conocía este tipo de texto.

Para lograr los propósitos anteriores, se realizaron actividades preparatorias como armar un compartir, a partir del cual, las frutas y objetos se describieron, de forma oral, involucrando los cinco sentidos, teniendo en cuenta lo siguiente: ¿Qué es?, ¿cómo es? (tamaño, color, forma; ¿qué partes tiene?, y ¿para qué sirve? Este realmente fue un juego con la palabra.

En el caso del vocabulario mencionado anteriormente, como la descripción está estructurada en temas y subtemas, permite enseñar lo que significa “organizar jerárquicamente la información” (Atorresi, 2010 p. 52). Todo el proceso favorece al aprendizaje de operaciones lógicas, como la clasificación, la inclusión y la exclusión.

Para la dinámica interactiva que se realizó, las paredes del aula estaban adornadas con textos descriptivos sobre diferentes temas: animales, personas, objetos, expectativas, lugares como el camino de la casa al colegio, etcétera.

Cada niño leía aquellas que le llamara la atención, en un tiempo determinado, es decir, se partió de modelos de textos descriptivos que facilitaron identificar las características del texto descriptivo. Luego, cada participante escogía una descripción y la quitaba de la pared.

Se reunían en grupos de tres o cuatro, según la descripción escogida: personas, animales u objetos. Más adelante, nuevamente leían y conversaban sobre las partes que consideraban la estructura de la descripción y coloreaban cada una.

Luego se organizaban para realizar un esquema que diera cuenta de cómo iban a realizar la descripción, recordando que cada punto del esquema se constituye en un párrafo. Allí se recordó la relación de un objeto con otro, por medio de comparación o metáfora; además, el uso del punto, para finalmente socializar al grupo.

El poema, objeto de conversación

La poesía, como lenguaje poético, como opción de ser comprendido y usado como medio de expresión, ayuda a representarnos a nosotros mismos y al mundo que

nos rodea. Fueron varias sesiones donde se sintió la necesidad de jugar con las palabras, con su sonido y su grafía, descubriendo, en cada conversación, la intencionalidad de un texto poético, entre otros: divertir, convencer, emocionar. No se trataba de aprender poesía con la rigurosidad que esto significa; más bien fue un espacio de creación e imaginación, donde cada quien se daba cuenta de su realidad cotidiana –tema del proyecto– y que bien se podía llamar aula de clase o familia.

Se trabajó el acróstico con los nombres de cada niño. Se vieron elementos como la rima, y la estrofa, y sobre todo, se analizó el hilo conductor que había de dar el sentido al texto. De esta manera, se hizo evidente la competencia discursiva en la consecución de un escrito coherente y cohesionado. Luego se decide parafrasear (competencia estratégica) a Pablo Neruda con su poesía “Queda prohibido”

*“Queda prohibido no hacer las cosas por ti mismo,
Tener miedo a la vida y a sus compromisos,*

No vivir cada día como si fuera el último suspiro” [...]

Se inicia la construcción de un poema colectivo y, para ello, cada uno escribe un verso y al ser puesto en el tablero, se trata de relacionar sentido y expresividad⁴. De esta manera, cada niño tuvo la oportunidad de situarse en el papel de “quién dice” y “quién oye” un texto. Aprendieron recursos de lo que significa hablar a los otros, dinamizando lo que no entendían.

Los siguientes poemas se seleccionaron para participar en el concurso del MEN: Concurso Nacional Leer y Escribir 2013-2014: “Que la violencia no se te pegue”, porque es una oportunidad de tener la vivencia que se escribe para algo o para alguien y además, quedaron incluidos en el Manual de Convivencia del colegio, 2014.

4 Según las orientaciones del ICFES, 2013: El estudiante debe comprender la manera como se relacionan los elementos locales de un texto a nivel semántico y formal. (Segunda competencia de lectura crítica)

<p>A la Violencia ¡NO!</p> <p>Andrés Felipe Márquez Rueda</p> <p>Grado 502 – J.M.</p> <p>Quiero decirle a todos y todas</p> <p>Una frase del corazón</p> <p>¡Enemigos no!</p> <p>La violencia es falta grave</p> <p>Aniquila el corazón.</p> <p>Valorar,</p> <p>Imaginar. A las personas...</p> <p>Orientar.</p> <p>La lectura nos hace elocuentes y,</p> <p>Escribiendo reflexiones...</p> <p>No tardaré...</p> <p>Como un mago me volveré.</p> <p>Invito a un mundo diferente:</p> <p>Amando a la gente,</p> <p>No diciendo mentiras...</p> <p>Observar y pensar antes de hablar; Seguro!</p> <p>Es lo que debo hacer.</p> <p>Trabajo en equipo</p> <p>Es necesario realizar</p> <p>Participar,</p> <p>Estar atentos...</p> <p>Ganamos nosotros y ¡Ganamos!</p> <p>Una sociedad sin violencia.</p> <p>Espero, entonces, su colaboración.</p>	<p>Queda prohibido</p> <p>Angie Yulieth Artunduaga Rojas</p> <p>Grado 502 – J.M.</p> <p>Queda prohibido olvidar los ojos de mamá,</p> <p>Su sonrisa,</p> <p>Sus palabras que por rebeldía se dejan de escuchar.</p> <p>Queda prohibido pegarles a los hermanos,</p> <p>Decirles que no los quiero...</p> <p>Alzarle los hombros a la abuela</p> <p>Y no colaborar en casa...</p> <p>Queda prohibido no hacer las cosas por sí mismo</p> <p>Tener miedo a la vida y a sus compromisos...</p> <p>Queda prohibido no volver los ojos a nuestro interior...</p> <p>Para no olvidar lo que hemos vivido,</p> <p>Lo que hemos amado</p> <p>Caminando a ciegas como Alicia en el país de las maravillas.</p> <p>Queda prohibido no sacar los “fantasmas” de nuestro interior</p> <p>¡Cómo si fuera un exorcismo!</p> <p>Para poder liberar la envidia, el chisme, el resentimiento</p> <p>Para poder así mirar al otro como lo importante que es....</p> <p>Queda prohibido dejar de construir un “nosotros” Donde quepa el blanco, el negro, el indiferente,</p> <p>El parlanchín, el niño, la niña, el joven,</p> <p>La persona mayor, el lisiado, el paralítico,</p> <p>En fin, todos y todas</p> <p>Personas sensibles para construir sociedad.</p> <p>¡Queda prohibido que la violencia se te pegue!</p>
--	--

Resultados de la experiencia

Se presentan algunos avances, porque la investigación está en curso. Los resultados de la experiencia se dan en tres aspectos; unos en relación con lo institucional y otros, al objeto de mirada: la conversación académica, y lo socioafectivo.

En relación con lo institucional

- De los treinta niños y niñas del grupo focal, grados 501, 502 y 503, el 93 % pasó al grado sexto, lo que promueve la permanencia de los estudiantes en el colegio y contribuye a lograr la meta planteada, a nivel institucional, de reducir el índice de deserción y repitencia.
- La experiencia promovió un trabajo articulado entre la orientadora y la docente de apoyo, lo que posibilitó, a partir de este año, que un mayor número de estudiantes sean abordados a partir de la metodología implementada, y que su rol se asuma por parte de docentes de grado o área, como el de la colega que entra a clase a brindar apoyo y compartir estrategias que benefician a todos los estudiantes y no solo a un grupo poblacional específico.
- Mayor motivación y participación de docentes, especialmente del área de español, quienes ya empiezan a utilizar algunas estrategias planteadas en la conversación académica.
- Generación de una cartilla para las familias *¿Cómo ser mejores padres?*, con el propósito de fortalecer, entre otros aspectos, las habilidades para la resolución de conflictos. Se publicaron 2000 ejemplares para todos las y los estudiantes del colegio.

En relación con la conversación académica

- El paso de una actitud pasiva y receptiva de los niños y las niñas a una activa y constructiva que se traduce en comprender los aspectos que facilitan su aprendizaje.
- La importancia de identificar las características del contexto de los estudiantes, a partir de una mirada integral que posibilitó la creación de ambientes de aprendizaje que tuvieron en cuenta intereses, necesidades y potencialidades de los niños y las niñas.
- La actividad discursiva como herramienta del pensamiento, la cual permite el paso de lo interpersonal a lo intrapersonal, en la medida que se escucha al otro.

- Desde la competencia lingüística, el 60 % de los niños y las niñas pronuncian sus discursos con buena entonación. Los restantes aún sienten temor, o les da pena preguntar al profesor o hablar en público.
- Desde la competencia sociolingüística, la mayoría de los niños y las niñas solicitan el turno. Atienden a los propósitos de la conversación. Respecto a la postura corporal, se sitúan en el espacio de forma adecuada. Cuando hablan con el compañero o profesor, todos realizan contacto visual por periodos cortos
- Desde la competencia discursiva, la mayoría participa en la construcción colectiva de un texto. Todos identifican la estructura de un texto: descriptivo, narrativo, poético.
- Desde la competencia cognitiva, el 50 % realiza comparaciones o metáforas, hace síntesis. La predicción es un ejercicio realizado por todos. Al pensar y reflexionar sobre lo que se dice y cómo lo dice, los niños y las niñas toman conciencia del texto oral o escrito que van a exponer, demostrado en la planificación.

En relación con lo socio-afectivo

Con respecto a los estudiantes, se fortaleció una sana autoestima, es decir, actualmente reconocen y expresan sus fortalezas y necesidades. De igual forma, se observa mayor seguridad en sí mismos, lo que se evidenció al ser elegidos por sus compañeros de curso, cuando ingresaron a los tres sextos como monitores o representantes de grado, responsabilidades que implican una adecuada competencia comunicativa y aspectos que fueron trabajados desde la experiencia.

Testimonios

Mi testimonio como maestra

Mi nombre es Carmen Bandera, soy fonoaudióloga. Hace nueve años me desempeño como docente de apoyo a la inclusión, en el colegio Ciudad Bolívar Argentina; desde el primer día, mi meta ha sido apoyar el aprendizaje y participación de los estudiantes en condición de discapacidad, como una forma de contribuir al desarrollo de su proyecto de vida. A partir del trabajo diario, de las observaciones, del diálogo con ellos y con algunos docentes, se evidenció que muchos estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) evitaban expresarse en el aula, por timidez o por miedo a equivocarse y generar la burla de sus compañeros.

Esta situación ha venido, día a día, mejorando, debido al trabajo en equipo con la orientadora, con mis colegas docentes de grado y área y al trabajo puntual con los niños, niñas y jóvenes, para fortalecer su autoestima.

Pero devolviéndome en el tiempo, el primer paso que di fue organizar un grupo de danzas con estos estudiantes, con el fin de demostrarles que tenían habilidades, a partir de las cuales podrían ser reconocidos y valorados por los demás y para vencer paulatinamente su temor a enfrentar el público. El hecho de presentarse en actos comunitarios del colegio y en diferentes eventos locales y distritales, les ayudó a tener mayor confianza en sí mismos. Al ver las presentaciones de sus compañeros con NEE, los estudiantes convencionales se motivaron y quisieron hacer parte del grupo.

Me dije: ¿por qué no darles también la oportunidad de participar para que desarrollen o fortalezcan sus habilidades? Era, además, una excelente oportunidad para favorecer la convivencia, a partir de la diversidad.

Desde la llegada de los estudiantes convencionales al grupo de danzas, se estableció una buena comunicación entre todos; fue de gran importancia la relación mediada por el afecto y la confianza, fruto de la reflexión personal para establecer mi accionar hacia los estudiantes. Simultáneamente realicé un trabajo desde el área de comunicación. Esta es la base y requisito obligatorio de toda agrupación humana, ya que hace posible la constitución, organización y preservación de la colectividad.

Por eso, cuando nació la experiencia sobre la Conversación académica, diseñada por la orientadora Ana Cecilia Torres, me uní a ese propósito, al considerar que teníamos objetivos similares, pero estábamos trabajando de manera independiente.

Otro de los testimonios

Deivid Mauricio, estudiante:

Anteriormente no me gustaba que los compañeros me dijeran que era de necesidades especiales, ahora lo acepto y me preocupo por asistir y salir adelante, participo en todas las actividades que la profe Carmen me dice y me esmero por salir adelante. Ya mi mamá no tiene que asistir tanto al colegio, como el año pasado, porque los profesores le dicen que yo he mejorado mi manera de actuar y he cambiado de actitud para bien. El apoyo de la profe Carmen me ha servido mucho en clases porque aprendí a que no me dé pena hablar en el salón, aprendí a compartir más con los compañeros, aprendí a preocuparme más por las actividades a realizar en clase y en la casa.

Marta Ballén, madre de familia:

Siento que el apoyo de la profesora Carmen ha sido muy bueno. Observo más desarrollo intelectual en mi hija, porque se expresa mejor, ya le entendemos sus ideas, la define mejor, no le da pena hablar en público, ha perdido la timidez, ahora se preocupa más por buscar y hacer sus tareas, ya está más independiente. No necesito llamar a los amigos para saber qué tarea tiene o debe hacer, me siento feliz y contenta porque la veo más responsable.

Conclusiones y lecciones aprendidas

En el desarrollo de la experiencia no se han generado campos de tensión, se han tenido inconvenientes a nivel de la interiorización de la norma, por el bagaje cultural que traen los niños de sus casas y, que en ocasiones, se repite en el contexto escolar.

Surgen como retos el posicionar cada vez más la experiencia en el contexto institucional, de modo que siga avanzando hasta convertirse en un proyecto de carácter más colectivo. Igualmente, se deben promover más las evaluaciones integrales y que, más allá de lo académico, tomen en cuenta el contexto y la problemática que puedan estar viviendo los estudiantes, para brindarles el apoyo que requieran.

El texto instructivo está siendo utilizado en el desarrollo de la mirada investigativa, porque además de trabajar según tipología textual, aporta no solo al área de Español y Ciencias Naturales, entre otras áreas, sino que orienta y ayuda a dirigir situaciones de comportamiento y conducta de los sujetos en el orden social y relacional, porque su estructura presenta una meta o acción final y una serie de acciones parciales que se pueden construir y reflexionar de individual o colectivamente.

Una de lecciones aprendidas tiene que ver con entender que el desempeño académico está asociado también a otros factores que impactan significativamente el aprendizaje, por lo cual, es importante replantear el concepto de apoyo que suele referirse a quienes han sido diagnosticados con discapacidad. La relación estudiante-maestro no debe estar mediada solo por lo académico y en ese sentido, debe comprender las dificultades, como se evidenció en la experiencia, por las que atraviesan los niños y las niñas en su ambiente familiar. Los procesos de evaluación de estudiantes deben pasar por esa mirada integral.

Una recomendación importante es generar acciones preventivas más eficaces, para abordar a tiempo las dificultades académicas de los estudiantes y comprender que algunas familias no ayudan a sus hijos en el aspecto académico, no porque no quieran sino porque también tienen serias necesidades, a nivel de habilidades fundamentales, como la lectura y la lengua escrita.

Bibliografía

- Alcaldía Mayor de Bogotá. Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012-2016.
- Atorresi, A. (2010). *Aportes a la enseñanza de la lectura*. OREALC/UNESCO.
- Camps, A. (2005). “*Hablar en clase aprender lengua*”. En: Aula de Innovación Educativa, Barcelona: Graó.
- Calsamiglia, H. & Tuson, A. (2002). *Las cosas del decir*. Editorial Ariel.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Ed Paidós.
- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Hospital Vista Hermosa. (2013). *Balance Ámbito Escolar*. Bogotá: Colegio Ciudad Bolívar Argentina.
- Muñoz, J. F.; Quintero, J. & Munévar, R. (2002). En Revista *Electrónica de Investigación Educativa* Vol. 4, No. 1.
- Pérez, A. (2010). *Las voces del aula. Conversar en la escuela*. Ediciones S.A.
- Vásquez, F. (2001). “*Elementos fundamentales para una didáctica de la oralidad*”. En: *La oralidad en contextos diversos*. Universidad Distrital.

Capítulo 3

El contexto de “ruralidad”

JAVIER SERRANO
RAMIRO LÓPEZ

El territorio y el contexto

En Bogotá se percibe con nitidez el fenómeno del periurbanismo propio de los desarrollos contemporáneos en las ciudades modernas, tanto en el mundo industrializado como en los países en vías de desarrollo. En sociedades industriales avanzadas, la tendencia es llevar a los territorios rurales los equipamientos industriales, las viviendas de las personas más adineradas y los correspondientes equipamientos para los servicios públicos. En América latina, la tendencia principal parece ser establecer en la periferia de las ciudades la vivienda de familias que llegan de las zonas rurales en oleadas, formar barrios marginales de viviendas precarias y con insuficiencia de servicios públicos.

Igualmente, se da en las ciudades de países en desarrollo, el copiamiento de zonas aledañas a las ciudades para establecer vivienda, clubes y sitios de esparcimiento de sectores de altos ingresos que optan por salir de las urbes para buscar espacios rurales más amigables y lograr mayores niveles de bienestar; como la ampliación de redes de servicios públicos no suele beneficiar a todos los habitantes, termina reproduciéndose la inequidad tradicional entre la ciudad y el campo en la periferia, esta vez entre quienes capacidad para garantizarse esos servicios y quienes no disponen de esa capacidad.

En los territorios de frontera, los antiguos habitantes rurales se ven enfrentados a nuevas y complejas realidades: llegan nuevos actores, se instauran nuevos usos del suelo y nuevas funciones económicas, surgen nuevos representantes en su organización social y política.

Los mismos habitantes rurales antiguos incrementan sus relaciones con el mundo urbano e incursionan, con frecuencia, en actividades propias de la vida urbana.

En las zonas de frontera o de conurbación, se van configurando nuevas realidades propias de la convivencia de actores urbano-marginales y rurales. Sin que se lo hayan propuesto, las antiguas comunidades rurales se ven enfrentadas con pobladores urbanos que comienzan a vivir sus proyectos de vida en el mismo espacio.

Se configura tanto para la antigua población rural como para los nuevos residentes urbanos una nueva situación que va configurando nuevas subjetividades para todos. Estas nuevas subjetividades tenderán a expresarse en el proceso de desarrollo futuro de estos territorios y esto es lo que hay que prever desde la política pública o desde los intereses de cada uno de los dos sectores principales: las antiguas comunidades rurales y los nuevos residentes urbanos de frontera.

La situación de Bogotá

En el Distrito Capital el crecimiento urbano se hizo a expensas del suelo rural; las antiguas haciendas se fraccionaron progresivamente y dieron paso a barrios habitacionales, espacios públicos como vías y parques, además de emplazamientos industriales y comerciales, entre otros usos. En la actualidad, ocho de las veinte localidades conservan suelo rural; sin embargo, en cuatro de ellas el suelo rural corresponde a áreas protegidas para servicios ambientales (Usaquén, San Cristóbal, Chapinero y Santa Fe).

En las localidades de Suba, Usme, Ciudad Bolívar y Sumapaz se conservan tanto suelos de uso agropecuario como áreas protegidas para efectos ambientales que consisten en la conservación de parques naturales, páramos y rondas de quebradas y ríos. Vale mencionar que en el territorio rural del Distrito coexisten tres ecosistemas agroecológicos: alto andino, subpáramo y páramo.

En Bogotá, el fenómeno de la conurbación se da especialmente en los bordes norte y occidental, con sectores habitacionales para altos estratos, así como por el creciente uso del suelo en infraestructura para industrias, clubes y similares. En Suba, la escasa zona rural está presionada por la expansión de la ciudad para vivienda de estratos altos y otros usos, como recreativos, deportivos y educativos del sector privado.

En la zona sur oriental, la conurbación es más presente en las localidades de Usme y Ciudad Bolívar. Por ser estos territorios de frontera, estas son las zonas donde se ha presentado, durante las últimas décadas, la mayor afluencia de habitantes de otras regiones del país, muchos de ellos en condiciones de desplazamiento forzado por los fenómenos de violencia propios del conflicto colombiano. Entre los cincuenta y setenta del siglo pasado, comenzaron a llegar grandes grupos de pobladores rurales de regiones del centro del país, especialmente Tolima, Boyacá y Cundinamarca, expulsados por la violencia partidista de mediados de siglo; esto ha continuado en décadas más recientes por la violencia paramilitar y guerrillera contemporánea. Por ejemplo, en Ciudad Bolívar los migrantes de la primera oleada constituyeron los barrios de la parte baja de la localidad (Meisen y Lucero, entre otros); en migraciones de las últimas décadas, se crearon los barrios de la parte alta, como Mochuelo Bajo, Paraíso, Guabal y Quiba Baja. Estos barrios de la parte alta son los que conforman el fenómeno de conurbación con las zonas rurales de estas localidades.

En la localidad de Sumapaz, por estar más distante y separada de la ciudad por las localidades de Ciudad Bolívar y Usme, se han preservado más los usos rurales del suelo, y sus pobladores tienden a vivir más relacionados con actividades agropecuarias, aunque limitados por cuanto la mayor parte de este territorio pertenece al Parque Natural del Páramo de Sumapaz.

En las localidades de Usme, Ciudad Bolívar y Sumapaz las actividades agrícolas se concentran en el cultivo de papa, arveja y haba; en menor medida, habichuela y zanahoria. La actividad pecuaria de mayor incidencia es la explotación del ganado normando criollo de doble propósito (carne y leche). En lo agrícola, los productores apelan a prácticas como el uso intensivo de insumos, lo que afecta los frágiles ecosistemas de la zona; en lo pecuario, la práctica más común es el manejo extensivo del ganado, lo cual también afecta los ecosistemas. Especialmente en la zona rural de Usme, se detectan algunos productores que establecen hatos con ganado genéticamente mejorado y prácticas modernas de producción. En Suba, la actividad agropecuaria que se conserva está relacionada con algunas empresas pecuarias y el cultivo de flores y hortalizas.

Desde el punto de vista de la composición social, en las tres localidades (Usme, Ciudad Bolívar y Sumapaz) hay presencia de pequeños propietarios que desarrollan formas propias de la economía campesina, así como también campesinos asalariados, cuidanderos y administradores de fincas, cuyos propietarios viven en Bogotá u otros municipios. Los campesinos de estas localidades han demandado de la entidad territorial su reconocimiento como sector social, lo que les permite tener identidad como sector y visibilizar sus aportes al territorio.

Por su parte, el Distrito ha trabajado en ese reconocimiento y definido un marco de política pública para relacionarse con el campesinado de la zona, lo que redundó en el Decreto 327 de julio de 2007 (Alcaldía Mayor), que reconoce su importancia para la conservación ambiental; sin embargo, también aspiran a lograr condiciones para un crecimiento económico productivo, lo mismo que bienestar y equidad social en un modelo de gestión sostenible y participativo. Para estas comunidades, es vital mantener su identidad como sector social, el reconocimiento de su rol económico, sus rasgos culturales ancestrales y su protagonismo político.

El Distrito reconoce su zona rural desde la doble perspectiva de proyección de recursos naturales y producción agropecuaria sostenible. Sin embargo, en la práctica, tiende a pesar más su carácter de áreas protegidas (páramos, parques naturales, rondas de ríos y quebradas) que su importancia productiva agropecuaria¹. Basados en lo anterior, para la población rural es previsible que un escenario futuro se definirá en función de la articulación de los pobladores rurales con la protección y conservación de los recursos naturales. En esta dirección, y pensando en conservar el protagonismo de los pobladores rurales, cobran importancia propuestas como:

- Promover y apoyar iniciativas de producción agrícola y pecuaria de bajo impacto ambiental.
- Ofrecer capacitación en manejos alternativos racionales del agua.
- Compensar económicamente a los habitantes rurales por la conservación de las fuentes hídricas.
- Establecer medidas que obliguen al cuidado de los recursos naturales por los habitantes tanto de los barrios aledaños como de las veredas en las localidades.

Territorio²

Nuestras ciudades no crecieron porque el modelo urbano atrajera a las multitudes con su modernidad, su empleo, sus patrones de consumo, sus espectáculos. Crecieron porque una ola de horror expulsaba a los campesinos de sus tierras, llenándolos de recuerdos dolorosos. Y la primera generación de desterrados no llegó a construir su mitología de la ciudad sino a vivir la nostalgia del campo perdido (Ospina. El Espectador, 18 de mayo de 2014).

1 Vale señalar que el aporte de la zona rural del Distrito al consumo de alimentos no alcanza el 1%, según reciente estimativo de la Secretaría de Desarrollo Económico, basado en un censo realizado en 2013, aún sin publicar.

2 Retomamos sobre el tema los aspectos principales expuestos en nuestro primer informe, Caracterización de la educación rural en el Distrito, y avanzamos en las implicaciones de ese entendimiento en relación con la educación.

A partir de comprender el territorio como una construcción social problemática, resultado de que los individuos y grupos habitan³ el espacio geográfico, es conveniente hacer algunas anotaciones sobre las condiciones propias del contexto donde se encuentran los colegios participantes del proyecto. Hacerlo puede aportar a identificar especificidades de la función social de la educación en zonas de borde.

En las localidades de Usme y Ciudad Bolívar, los conglomerados de los barrios periféricos son resultado, por un lado, del desplazamiento de grupos urbanos empujados a la periferia por razones económicas y de campesinos que fueron alcanzados por la expansión de la ciudad o se han acercado en busca de las comodidades del medio urbano; por otro, se trata también de más de una generación de migrantes, en su gran mayoría, de origen campesino, especialmente desde mediados del siglo pasado, ya sean desplazados forzados o voluntarios. En general, se trata de personas de bajos ingresos, que constituyen un gran aporte económico a la ciudad en actividades como servicios domésticos, transporte, construcción, actividades fabriles, de vigilancia, comercio y pequeñas empresas.

Todos los pobladores se están apropiando del espacio geográfico (lo están habitando) en diferentes momentos. El desplazamiento significa desarraigo, sin importar las circunstancias más o menos violentas como se produzca. Es una forma de desterritorialización. En un lugar nuevo, el asentamiento implica enraizar en un nuevo espacio y hacer de él un nuevo territorio. Así las cosas, quienes llegan están en proceso de ajuste, de resignificar su cultura y construir nuevas identidades, con su contenido de relaciones sociales y económicas, roles, relaciones entre géneros y grupos etarios, entre otros ámbitos. Para quienes ya se encontraban en el espacio de llegada, el mismo proceso es de reajuste de lo ya construido, ante la presencia de nuevos cohabitantes. Entonces, el resultado son distintos territorios que se entrecruzan en un mismo espacio físico; el territorio es producto más de la habitación de la gente que de las condiciones geográficas en las que esa apropiación se produce. El cuadro es la confluencia relativamente turbulenta de situaciones en las que está el colegio, que ordinariamente es el resultado de la evolución de la original escuela rural para responder a las demandas del crecimiento más o menos desordenado de la población.

Ahora bien, ya sea a través de los estudiantes o de sus familias, en el colegio confluyen muchas de las situaciones que se derivan del acomodamiento de la población en el espacio. En esta situación, el rol del colegio es plural: en primer lugar,

3 Habitar es la acción por medio de la cual un habitante (actor) asigna significado a un espacio y lo convierte en un territorio (lugar habitado, significado), proceso dinamizado por la cultura [...] cada manera de habitar los espacios responde a particulares maneras de realización del ser, que no están exentas de cambiar o reinventarse, de sustituirse o enfrentarse [...] En las formas de habitar se encuentran los criterios de realización específicos de los derechos acordes con cada contexto cultural particular, y cada grupo poblacional (hombres, mujeres, jóvenes, y niños y niñas) (Cardona, 2007).

contribuir a la formación de capital social, entendido como ciudadanos capaces de convivir mediante su aporte a los intereses colectivos y el adecuado trámite de conflictos que son manifestaciones de la problemática general.

En segundo lugar, contribuir a la formación de capital humano para la sociedad y el sector (la localidad), lo que “significa formar personas con escolaridad avanzada (técnica, tecnológica o profesional), con especialización en campos del conocimiento técnico para actividades productivas a través de competencias laborales específicas, manejo amplio de las nuevas tecnologías y un buen equipamiento en competencias generales” (MEN, 2013).

En la medida que las instituciones educativas aportan a la formación de capital social y humano, contribuyen a la construcción de nuevos territorios donde tanto los antiguos pobladores como quienes llegan puedan arraigarse, forjarse identidades nuevas y los jóvenes encontrar un lugar social a partir de la resignificación de las historias familiares e individuales.

Además, el hecho de que a los colegios en zonas de borde acudan niños y jóvenes habitantes, tanto de la zona rural como de la urbana, contribuye también a tramitar, y aprender a hacerlo, en condiciones institucionales, las contradicciones propias del contacto de matrices culturales diferentes.

En relación con lo expuesto, es importante destacar la importancia de que se disponga, como en algunos de los colegios participantes en el trabajo, de buenas condiciones de infraestructura.

En contextos difíciles para la población vernácula y para quienes llegan, el acceso a colegios, en ambientes naturales y con instalaciones y dotaciones como las de los megacolegios, significa disponer de un contexto educativo que dignifica y ayuda a sobrellevar las circunstancias difíciles tanto en el aspecto de vivienda y servicios públicos domiciliarios como en lo relacionado con aceptación social en un medio extraño. Más aún, si como sucede, se accede en ellos a factores complementarios como transporte y alimentación escolar, entre otros, que convierten estos centros en compensatorios de otras carencias.

Bibliografía

- Bogotá, Alcaldía Mayor. Política Pública Distrital de Ruralidad. (Decreto 327 del 25 de julio del 2007).
- Cardona, N. (2007). *Cuando el territorio no es el mismo. Estudio comparativo de los impactos psicosociales y culturales del desplazamiento forzado en asentamientos de Quibdó, Tumaco y Cartagena*. Bogotá: Puerta abierta – Plan Internacional, p. 17.
- Martínez, M. (2009). “*La adaptabilidad de pobladores y asentamientos rurales en áreas de conurbación: El caso de la ciudad de Bogotá (Colombia)*”. En Cuadernos de Desarrollo Rural, Volumen 5, número 60. 2008, pp. 61 a 86. (Ponencia presentada en el Seminario ¿Quiénes son los campesinos hoy? XII Congreso de Antropología en Colombia. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá).
- MEN. (2013). *Manual para la formulación y ejecución de planes de educación rural*. Bogotá, p. 13.
- Ospina, W. (2014). “*La humanidad frente a la guerra*”. En: *El Espectador*, 18 de mayo de 2014.
- Sánchez, H. (2014). “*Periurbanización y espacios rurales en la periferia de las ciudades. Estudios agrarios. Procuraduría Agraria*”. Recuperado de: http://www.pa.gob.mx/publica/rev_41/ANALISIS/7%20HECTOR%20AVILA.pdf, consultado el 15 de mayo de 2014. México.

RURALIDAD

Experiencias de maestros y maestras

Aprendiendo formativa y productivamente en lo rural, para lo local y lo global

ÁNGELA PINEDA

GLORIA QUINTERO

HERMES PRIETO

JAIRO ALONSO RAMÍREZ

AGRUPACIÓN EDUCATIVA DISTRITAL OHACA, LOCALIDAD 5 - USME

Historia y sentido de la propuesta pedagógica

A mediados de 2010, la directiva que asume la orientación de la agrupación propone a la comunidad educativa ajustar el modelo que se venía desarrollando, para estructurar un nuevo modelo educativo que sea orientado por los postulados del enfoque pedagógico (Ramírez, 2009) de Aprendizajes Formativos y Productivos (AFP) (ibíd.) y que visibilice y ejecute las políticas del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y de la Secretaría de Educación Distrital (SED). La propuesta es aceptada, dando origen al modelo educativo de la Agrupación Rural OHACA: Aprendiendo formativa y productivamente en lo rural, para lo local y lo global.

Consecuente con esta decisión, se inician los ajustes al Proyecto Educativo Institucional Rural (PEIR), documento que orientará el nuevo modelo educativo. Este proceso generó y aún sigue generando reflexiones pedagógicas, especialmente en el grupo de docentes, pues la nueva propuesta confronta tanto referentes teórico-pedagógicos como prácticas particulares de aula tradicionales con las nuevas tendencias pedagógicas.

Hasta 2010, el PEIR de la agrupación estaba fundamentado en teorías psicopedagógicas activas de corte cognitivo, pero el trabajo de aula mostraba, en gran parte, una práctica conductista basada en un plan de estudio curricular referenciado en programas formalizados en cartillas de escuela nueva y textos de diversas editoriales.

Los Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP), si bien eran una práctica curricular, guardaban una relación mínima o nula con las demás áreas del conocimiento. Igualmente, los eventos de la vida cotidiana no eran tenidos en cuenta en la construcción de conocimientos y las celebraciones establecidas se realizaban como actividades independientes de la construcción curricular.

En primer lugar, la estructuración del nuevo PEIR gravitó en asumir el direccionamiento del enfoque pedagógico de Aprendizajes Formativos y Productivos (AFP), cuyos postulados se fundamentan en elementos conceptuales como la “Teoría crítica de las ciencias, pensamiento complejo, currículo flexible y problematizador” (ibíd., p. 67-75), organización estratégica, entre otros. En segundo lugar, en acatar y desarrollar las directrices de las políticas del MEN y la SED, que en gran parte dialogan con el enfoque de AFP y en tercer lugar, en hacer de la práctica pedagógica un verdadero ejercicio que ejecute y visibilice de la mejor forma lo contemplado en el PEIR.

Para tal fin, el modelo imbrica el mundo de la vida con el mundo del conocimiento; es decir, los procesos formativos y de construcción de los conocimientos de los saberes universales emergen de la lectura compleja y crítica de los acontecimientos que se dan en la vida cotidiana, para lo cual se establecen las siguientes estrategias pedagógicas: la estructuración de los PPP; la conversión de las festividades; actividades contempladas en el cronograma; los eventos ocasionales de la vida cotidiana, y en referentes o puntos de partida para que los educandos, orientados por los docentes, construyan el currículo.

Es decir, que los conocimientos básicos que los educandos deben de aprender emerjan como necesidades para resolver dichos problemas. Estos aprendizajes académicos básicos son: aprender a leer, a escribir, a hablar con sentido; aprender lo básico de las matemáticas y siguiendo las directrices de la SED, los necesarios para apropiarse de las “herramientas para la vida” y del MEN “los estándares básicos de competencias”.

Estas lecturas del mundo deben generar en los estudiantes deseos, intereses, incertidumbres, dudas, problemas de conocimiento manifiestos y expresados en preguntas, las cuales se convierten en insumos para construir el currículo y estructurar los proyectos pedagógicos: tanto los reglamentarios (Proyecto ambiental, de democracia, convivencia y ciudadanía, afectividad y sexualidad, prevención de

desastres), como los de corte empresarial (PPP) proyectos de bienes y servicios: granja y reciclaje, entre otros; además, a que contribuirán a involucrarse en el mundo económico, productivo, político, deportivo, innovador, social, ambiental e investigativo, al tiempo que se conozcan a sí mismos y a los demás.

En esta lógica, la interdisciplinariedad de los aprendizajes¹ se asume como estrategia para dar solución a los problemas planteados de la vida cotidiana, en lugar de ser utilizados a posteriori como era, o es aún, el objetivo de la educación tradicional.

El enfoque de AFP pedagogiza el acontecer de la cotidianidad, desarrollando la metodología del ciclo lógico de aprendizajes (CLA) (Ramírez, p. 100), el cual está pensado para que los educandos orientados por sus maestros relacionen el mundo de la vida cotidiana con el mundo del conocimiento y de los saberes universales; en él, se establecen los siguientes pasos:

1. Punto de partida (procedimiento del PPP o evento).
2. Intereses (la lectura del evento debe generar en los educandos intereses, dudas, incertidumbres).
3. Problemas de conocimiento (con base en el punto anterior, se generan los problemas de conocimiento).
4. Necesidades de aprendizajes (emergen para dar solución a los problemas de conocimiento desarrollando los respectivos aprendizajes, saberes o temas específicos de cada disciplina o área).
5. Apropiación de los aprendizajes).
6. Aplicaciones (solución al problema, producto del aprendizaje, y planteamiento de nuevos problemas) (ver gráfico en la página siguiente).

En esta lógica, como se puede apreciar, los aprendizajes de cualquier área o asignatura se dan para resolver problemas reales de vida. Y de esta manera, se da evidentemente la interdisciplinariedad, el sentido y pertinencia del proceso educativo.

En este marco, los programas de las políticas de la SED: Reorganización Curricular por Ciclos (RCC) de “Bogotá Positiva” y de los de la actual administración “Excelencia para la educación”, son generadores y/o direccionan eventos que forman parte en la construcción del currículo; además, que establecen y reglamentan tiempos, recursos y orientaciones, pensados en que contribuyan a lograr la tan anhelada formación integral de los educandos.

¹ Entiéndase como la necesidad de abordar saberes de diferentes disciplinas académicas para dar solución a un problema determinado.

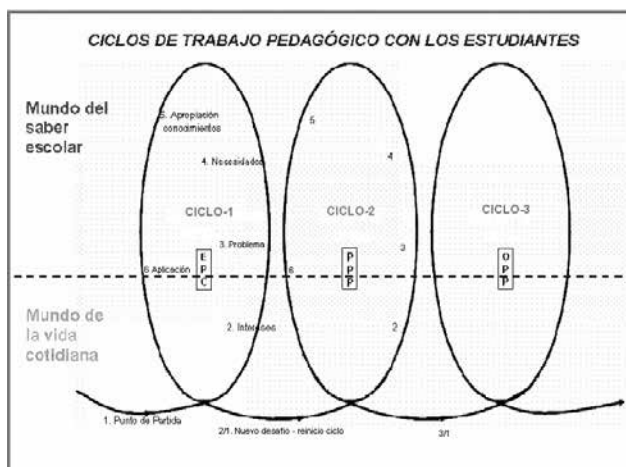


Gráfico 1. Ciclos de trabajo pedagógico con los estudiantes.

Para ilustrar en este documento el CLA, se presenta una síntesis del evento que se llevó a cabo el 24 de julio de 2013, donde la agrupación fue visitada por treinta y seis rectores de colegios de trece países pertenecientes a fundación Global Connection Seminar:

1. Punto de partida: visita de los rectores de colegios de trece países. Intereses: abordar el evento generó en directivas, docentes y estudiantes incertidumbres, curiosidades, emociones, preguntas.
2. Problemas: los aspectos anteriores fueron manifiestos en situaciones problemáticas expresadas en preguntas, a nivel de directivas y docentes: ¿cómo organizar el evento?; a nivel de estudiantes ¿de qué países vienen los rectores?, ¿dónde queda ese país, esa ciudad?, ¿qué tan lejos está esa ciudad de Bogotá?, ¿en qué se transportan?, ¿cuánto les cuesta el transporte?, ¿por qué vienen a visitarnos?, y muchas preguntas más.
3. Necesidades de aprendizajes: responder cada pregunta requirió abordar una o varias disciplinas académicas (interdisciplinaridad). Es así que los educandos aprendieron a localizar los diferentes países en un mapamundi (geografía), algo de historia de cada país, distancias (matemática), inglés, los niños de primer ciclo escribieron los nombres de los países y muchos otros temas. El día de la visita, los educandos interactuaron con los rectores.
4. Apropiación de conocimientos: se realizó antes, durante y después del evento.
5. Aplicación: elaboración de escritos, trabajos de arte, mapas, banderas.

En este evento participó toda la agrupación. En la CED La Argentina, cada grupo presentó un stand donde los educandos interactuaron y presentaron sus trabajos a los visitantes.

Por otra parte, la estructuración de problemas de conocimiento, por lo general, está determinada por la formulación de preguntas, preferiblemente hechas por los educandos o inducidas por el maestro líder de la actividad y hacia qué área del conocimiento se debe direccionar para ser dilucidada.

Para el caso del procedimiento de estructuración para los PPP, se ilustra formulando algunas preguntas de las tantas que pueden surgir:

- ¿Qué se puede cultivar en la granja? Pregunta que deben responder las áreas de Sociales y Ciencias Naturales.
- ¿Qué es una semilla? Pregunta cuya respuesta debe asumir el área de Ciencias Naturales.
- ¿Cómo se siembra? Pregunta cuya respuesta deben asumir las áreas de Proyecto y el área de Matemática.
- ¿Cuánta semilla se requiere? Pregunta cuya respuesta debe asumir el área de Matemática.
- ¿Por qué no se puede sembrar x cultivo? Pregunta cuyas respuestas deben asumir las áreas de Sociales y Ciencias Naturales.
- ¿Cómo se reproducen las ovejas y las gallinas? Pregunta cuya respuesta debe asumir el área de Ciencias Naturales.
- ¿Cuánto dinero se requiere para comprar las semillas, las ovejas y las gallinas? Pregunta cuya respuesta debe asumir el área de Matemática.
- ¿Cómo hacen el abono las lombrices? Pregunta cuya respuesta debe asumir el área de Ciencias Naturales.

Con base en los referentes mencionados, se trata de mostrar cómo el modelo pretende contribuir a mejorar la calidad de la educación, mediante la utilización de estrategias pedagógicas que den sentido y pertinencia a los procesos formativos y de aprendizajes de los saberes universales que les sirva para resolver problemas de la vida cotidiana y les den las bases para que empiecen a construir racionalmente su proyecto de vida a las niñas, niños y jóvenes del sector rural y urbano-marginal. Consecuentemente, el modelo en esta lógica también busca formar actores de desarrollo local, regional, nacional y global.

Por otra parte, el modelo pretende configurar una institución inteligente, es decir que todas las actividades estén orientadas a construir y alcanzar la misión y visión institucional. Por tanto el trabajo en equipo, el compromiso, la responsabilidad de todos los estamentos de la institución es fundamental para alcanzar tal fin; uno de los propósitos principales de la propuesta.

Llevar a la realidad estos propósitos ha sido dispendioso, los avances que se han dado van a la par de dificultades paradigmáticas, logísticas, organizacionales, entre otras.

Experiencias

Experiencia I. Olarte

Desarrollada por la docente Ángela Pineda Suescún

Como docente de la asignatura de la lengua española de los grados 4° a 7°, he tratado de asumir las directrices del modelo educativo de la institución: Aprendiendo en lo rural, para lo rural y lo global. La experiencia ha sido muy enriquecedora tanto para los estudiantes como para mí cualificación como docente.

La flexibilidad del modelo y la facilidad de actuar en diversos ambientes de aprendizaje hacen posible que los educandos accedan a una diversidad de aprendizajes de saberes generales y particulares propios del lugar y del mundo; e igual permite desarrollar procesos de formación en las dimensiones humanas.

Las experiencias son diversas. A continuación, se describen los proyectos pedagógicos que fueron elegidos por los estudiantes, con base en sus intereses y la viabilidad de realizar los proyectos:

1. Construyendo memoria.
2. Jardinería y huerta.
3. Fauna de la región.

Construyendo memoria

A. Identificación y determinación de intereses

En cuanto al aprovechamiento del contexto y organización de tiempos, el objetivo primordial de esta actividad es tomar diferentes saberes generales de la comunidad vecina al colegio, que ha vivido por años en la vereda y que son fuente valiosa de información. Los educandos asumen el papel de investigadores para reconstruir la historia, y recopilan todo lo que se cuenta en los relatos.

B. Ubicación estratégica de intervención

Frente al mundo de la vida y del conocimiento, los educandos concertaron el PPP. La interacción de los investigadores parte de la lectura profunda y participativa de la realidad.

En busca de un objetivo, se realiza una salida donde surgen varios temas que poco a poco se entrelazan para formar un todo.

Construyendo la historia de Olarte ha surgido el núcleo de conocimiento o eje temático: “Patrimonio histórico cultural de la Vereda de Olarte” que desarrollarlo encauzó a abordar los siguientes aprendizajes:

- Historia de la escuela Olarte.
- Historia de la tienda más antigua.
- Historia de la plaza de toros que existió frente de la estación del tren.
- Historia del tren.
- Historia de las areneras.
- Historias de leyendas propias de la región.
- Historias de espantos, agüeros, brujas y creencias.
- Cultura religiosa.

“Estos temas no estaban predeterminados, han surgido progresivamente ante nuevas inquietudes, porque los desconocíamos”.

Patrimonio natural

Objetivo principal

Reconocer la riqueza hídrica de la vereda como continuación y parte del páramo más grande del mundo.

Conocer los nacederos de las quebradas de la vereda de Olarte.

Núcleo de conocimiento: La riqueza hídrica de la vereda de Olarte como parte del Páramo del Sumapaz.

Alrededor de este objetivo o núcleo de conocimiento se ha estudiado:

- Clase de vegetación propia del lugar.
- Apropiación y enajenamiento del cuidado del medio ambiente por parte de los habitantes de la vereda.
- Fauna propia de la región, existente y extinta.
- Animales de granja, mascotas.
- Erosión.
- Reforestación.
- Cuidado e inclusión de la comunidad al cuidado de los nacedores de agua.

Se ha aprendido a producir estructuras mentales, a partir de estos problemas que están en la vida cotidiana y aprendemos saberes propios, reconociendo la importancia de delegar a sus presentes y futuras generaciones estos saberes: el inmenso valor que tiene el recuerdo y la memoria de los antiguos habitantes.

Se está fortaleciendo la consulta y la investigación en cada tema que se aborda.

Los jóvenes investigadores ven la necesidad de consultar, por ejemplo:

- ¿Qué se conoce de la estación Olarte Camacho?
- La historia del mohán de la arenera, ¿ya se conoce?
- ¿Es cierto que el páramo de Sumapaz se ha vendido?
- ¿Qué animales son propios de la región y si en verdad existen?

La tarea es consultar.

De cada salida, los niños hacen un ejercicio de escritura, donde practican la descripción, la narración, la ortografía. Luego hacemos lectura de los escritos y entre todos formamos una sola redacción que irá a nuestro álbum de memoria.

Compilamos las evidencias grabadas: encuesta, entrevista, video, fotos.

Estructuración del problema

Plan inversión

En este aspecto, lo que necesitamos todos los días es: cámara fotográfica, memorias, cámara de videos, computador.

Para suplir esta necesidad, cada uno traemos lo que tenemos a nuestro alcance, a veces se nos pierde evidencia porque los celulares no son buenos, o las memorias se extravían hay que volver al lugar para grabar y tomar fotos.

Necesidades de aprendizaje y plan de estudio emergente

Las áreas se involucran en la medida de la necesidad del evento.

El lenguaje se maneja de acuerdo con el vocabulario del momento; es decir, se aprende vocabulario según el tema.

Se habla del nacimiento de quebradas y su cuidado. Se han diferenciado términos como: restauración ecológica, rehabilitación, reemplazo, revegetalización, erosión, calentamiento global, sostenibilidad ambiental, contaminación.

Se involucra la geografía al ubicar a departamentos, ciudades o sitios específicos de la geografía local o nacional, como Casanare, Meta, Villavicencio, Montería y otros lugares donde hay daños ecológicos y muerte de especies de flora y fauna.

Se ubica a Usme en el mapa y sus vertientes hidrográficas.

En la línea del tiempo, se relaciona el progreso de vías de comunicación y tecnología, entendemos por qué el tren, en qué momento dejó de existir, y por qué el Bogotazo influyó en Usme.

En qué clasificación de piso térmico estamos para dar explicación a la fauna y flora.

¿Cuál es la botánica de plantas silvestres?, aportes a la salud, preparación de vinos, bebidas, comidas.

Plan pedagógico

De una parte, ordenamos la apropiación del conocimiento y lo convertimos en herramienta para proponer alternativas de aplicación en la misma producción de conocimientos, en la implementación del PPP y en la transformación y mejoramiento de la realidad productiva y de convivencia.

Características y diferencias de las moras, silvestre, de piedra, morón, la uva camarona, su familia, su nombre científico, propiedades...

La convivencia y participación de los educandos están inmersas en cada estrategia: cuando se eligen líderes de trabajo, guía del recorrido; en cada actividad se ponen en práctica los valores de la tolerancia, igualdad, respeto con ellos mismos y con el entorno, respeto a la naturaleza.

Paso a paso, se hace necesaria la inclusión de saberes generales y se aprovecha en el momento.

Plan de estudio

Se ha descrito la inclusión de las áreas de formación, saberes escolares, saberes populares, aprovechamiento de espacios de aprendizaje, aprovechamiento de tiempo en 40x40, aprovechamiento de recursos pedagógicos.

Evaluación

De procesos:

Se evalúan según el ciclo y los requerimientos mínimos para el estudiante, antes de ser promovido al siguiente grado.

De desempeño:

Se tiene en cuenta que todos los niños no rinden al mismo tiempo, y tampoco de la misma manera.

Experiencia II. El Hato

Desarrollada por la docente Gloria Quintero

En vista de la necesidad de iniciar un trabajo mancomunado entre las dos docentes de la escuela que dé cuenta de la integración de saberes, del aprovechamiento del territorio y de visibilización de otros mundos posibles y además dando también cumplimiento a la filosofía institucional, decidimos trabajar en varios Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP) a saber: Huerta escolar, gallinas ponedoras, plantas ornamentales y proyecto de reciclaje encadenado al proyecto Distrital Basura Cero. Cuando hablamos de productivos, no nos referimos a lucro sino a la producción de conocimiento a través de dichos proyectos.

Este trabajo se adelantó aproximadamente durante tres años, obteniendo resultados positivos en cada uno de los proyectos, pero también con varias situaciones en contra, como el desconocimiento de las maestras en labores relacionadas con granja y huerta; por lo tanto, eran los estudiantes quienes enseñaban y dirigían a los más pequeños.

Una dificultad evidente fue la falta de recursos para el mantenimiento de algunos de los proyectos que retrasaban su normal funcionamiento.

Ya para el año actual, se decidió trabajar con sólo tres PPP. Después de evaluar su impacto, dejaron resultados positivos en términos de aprendizaje y de aporte Institucional: la huerta, plantas ornamentales o jardín y proyecto de reciclaje. A continuación, se hace una breve descripción.

El jardín

La propuesta pedagógica se enfocó en el proyecto “Construyamos nuestro jardín”. Se realizó con el fin de buscar fortalecer y a la vez, evidenciar la apropiación que los estudiantes y la docente de ciclo 1 tenían con su entorno inmediato, a partir de los modos como nos relacionábamos con la naturaleza. En diferentes intervenciones previas a definir el proyecto, se percibió que las personas que hacían parte de ciclo 1 (estudiantes y docente) no tenían una apropiación del espacio, no veían más allá de que fuera un lugar para habitar por un tiempo determinado generando a nuestro modo de ver un desinterés y falta de cuidado por el lugar que nos recibía cada mañana.

De allí que nuestra propuesta se viera enfocada a generar una relación asertiva con la naturaleza, en este caso “el jardín”, evidenciando el amor y cuidado por este espacio dentro de nuestro colegio, además de potenciar nuestro conocimiento sobre las plantas y flores del entorno.

En este caso, la docente orientadora de ciclo 1 encontró grandes dificultades, especialmente por su poca preparación y conocimiento de temas y labores propias del campo; por tal razón, buscó estrategias de trabajo e información que aportaran en la ruta a seguir, acudiendo incluso a las personas que colaboran en la escuela, como el personal de servicios generales y los vigilantes, quienes, por ser agentes activos en la región y por su gran experiencia en el campo, aportarían y cualificarían su saber y los saberes previos propios y de los estudiantes; durante varias clases nos orientaron sobre los nombres de algunas flores y plantas aptas para ser sembradas en nuestro jardín, además de indicarnos la manera de sembrar y los cuidados que requerían; ejemplo, las horas de riego, la manera de oxigenar la planta dentro de una materia, la limpieza de cada planta, entre otras acciones.

Para las docentes y los estudiantes ha sido gratificante el reconocer que existen diferentes personas que aportan a nuestros conocimientos; sin embargo, en este proceso, muchas veces los estudiantes se reían del hecho de saber que “la profesora no sabía”, expresión de paradigmas con los cuales crecemos y pocas veces logramos cambiarlos: creemos que el docente es el dueño del saber. Esto es un ejemplo claro del perfil del maestro que tiene la agrupación Ohaca: seres humanos sin prepotencia, que construyen saberes en colectivo, en constante construcción, formación y aprendiendo día a día de nuestra labor.

Por otra parte, se continúa trabajando este proyecto durante este nuevo año 2014, con unas directrices más profundas y estructuradas en la construcción del saber, validando las fortalezas que quedaron del trabajo del año anterior y replanteando las dificultades, generando estrategias de trabajo que nos permitan generar un mayor compromiso: rutinas y disciplina desde nuestros campos de acción, todo esto para cualificar la práctica de los que hacemos parte de la institución educativa.

Reciclaje (salvando mi planeta)

El proyecto de reciclaje surge tímidamente en 2012, como un paliativo al serio problema de acumulación de residuos en la Institución, debido a que en este sitio no pasaba el carro recolector. La señora que apoya servicios generales y las familias de la comunidad tenían la costumbre de quemar la “basura” para evitar focos de infección; los estudiantes y las maestras decidimos generar una estrategia que permitiera mitigar semejante daño al ambiente.

Inicialmente, realizamos campañas de sensibilización con los estudiantes y sus familias, al mismo tiempo que las maestras buscábamos información sobre el uso adecuado de residuos sólidos, para tener alternativas claras y organizar una ruta de trabajo adecuada y pertinente con el contexto y el tipo de residuos que se generaban.

La maestra de ciclo 1 se encontró con una experiencia donde se utilizan las botellas de gaseosa rellenas de todo material reciclable para hacer “ladrillos ecológicos”. Entonces, surgió una variedad de ideas para trabajar con estas botellas y hacer elementos de carácter decorativo y funcional (materas, sillas, porta lápices, entre otros).

Durante 2013, el proyecto tomó bastante fuerza porque adicionalmente con los estudiantes reflexionábamos sobre qué hacer con los otros desechos de la escuela. Surgió la “Fábrica de juguetes El Hato”, para darle aprovechamiento a todos estos elementos por medio de la creación de juguetes y elementos decorativos; a esta actividad se dedicaba semanalmente media jornada. Los resultados fueron muy positivos en cuanto a aprendizajes de los estudiantes y las maestras, pese a que no siempre había continuidad en las actividades, ya sea por la necesidad de atender otras ocupaciones o por falta de materiales para darles acabado a las piezas construidas.

En 2014, de acuerdo con la evaluación realizada sobre las fortalezas y debilidades del proceso, decidimos junto con los estudiantes dedicar una jornada completa a la semana para darle una real continuidad al proceso y, además, indagar sobre alternativas novedosas para la creación y elaboración de nuevos artículos y establecer maneras de complementación entre proyectos.

Actualmente dedicamos la jornada de los viernes al proyecto; elaboramos nuevos artículos y elementos decorativos como cojines con relleno proveniente de los empaques de los refrigerios, materas adecuadas a los tipos de plantas; el proceso de limpieza y almacenamiento de los residuos sólidos para su posterior utilización se ha tornado más juicioso y riguroso. Es evidente que este proyecto nos ha abierto posibilidades de formación y aprendizaje y ha desarrollado la creatividad, la imaginación, la sensibilidad estética de nuestros estudiantes.

Esperamos continuar con el desarrollo de esta experiencia, para fortalecer los aprendizajes esenciales de los niños y niñas y su aplicación en la vida cotidiana extraescolar, pero especialmente, seguir aportando a la reflexión sobre el cuidado del ambiente y la construcción de una conciencia colectiva sobre la reutilización de residuos.

Huerta escolar

La huerta o granja escolar ya era un proyecto que estaba instaurado en la institución antes de la llegada de nuevos maestros, en 2010. En 2011, se continuó con él sin mayores modificaciones; por el contrario, se mantenían los rituales de mantenimiento y adecuación preexistentes. Sin embargo, en ese periodo se evaluó la pertinencia del proyecto con los intereses de los estudiantes y su relación con los distintos saberes.

En este momento, se contaba con proyectos pecuarios como conejos, lombricultivo y gallinas ponedoras. Los dos primeros se estaban convirtiendo en un problema de salubridad: no había instalaciones adecuadas para la vida de los conejos; sus heces provocaban contaminación, enfermedades y muerte. Ni las maestras ni los estudiantes tenían un adecuado y suficiente conocimiento del lombricultivo, por lo que el lombricultivo se convirtió en foco de infección y crecimiento de maleza.

Después de evaluar la situación, en 2012 se tomó la determinación de suspender los proyectos de conejos y lombrices; se inició el proyecto de gallinas ponedoras y el cultivo de hortalizas para el consumo de los estudiantes y sus familias. Por un lado, la falta de sistema de riego obligaba a los estudiantes a traer manualmente el agua desde otro lugar, lo que, por la ubicación y condiciones del terreno, implicaba riesgo para su integridad física. Por otro, los productos que se sembraban dependían de la disponibilidad de semillas donadas por la Secretaría del Medio Ambiente. Adicionalmente, se inicia con la cría de pollos de engorde, actividad que fracasó por una mortalidad superior al 50 % de los animales, sin causa aparente. Aunque esta dificultad se aprovechó para averiguar por los conocimientos de los estudiantes sobre las causas posibles, el proyecto se suspendió.

En 2013, se continuó con el proyecto de gallinas y la huerta. En esta última, desarrollábamos pruebas sobre la adaptabilidad de diferentes semillas al clima. Se mantenía la gran limitante de la falta de un sistema de riego menos riesgoso para los estudiantes; la sequía intensa y la falta de riego hicieron improductiva la huerta. En cuanto al proyecto de gallinas, su mantenimiento se hizo cada vez más difícil por lo complicado de las tareas sanitarias, entre ellas la adquisición y el transporte de cascarilla.

Así, en 2014, se llegó a la decisión de continuar sólo con los proyectos de huerta, jardín y reciclaje. Con la huerta se inicia un nuevo proceso, esperando disponer de un sistema adecuado de riego para nuevas hortalizas y frutales.

De esta manera, pretendemos continuar relacionando los PPP con los diferentes saberes, y que estos continúen siendo una herramienta de aprendizaje.

La escuela El Hato atiende a la población de sus veredas cercanas, es decir, a los niños, niñas y sus familias, ciudadanos con características socioculturales heterogéneas, pero con similitudes en el estilo y la calidad de vida; familias campesinas dedicadas a la agricultura y la ganadería. En la mayoría de los casos, se trata de empleados de terratenientes en muy básicas condiciones de bienestar, con jornadas de trabajo extensas, sin horarios fijos, con mínimas oportunidades de acceso a centros de recreación, hospitalarios, e instituciones que garanticen el pleno ejercicio de sus derechos. En muchos casos, su nivel de escolaridad es nulo o no supera la primaria; esto se refleja en el acompañamiento escolar de sus hijos y en consecuencia, en la precariedad de los logros escolares.

Al interior de cada escuela, nos proponemos trabajar en pro del fortalecimiento de los procesos de enseñanza aprendizaje, basados en la figura del maestro multigrado. Esto significa atender grupos de estudiantes relativamente pequeños, pero con gran diversidad. Los grupos se distribuyen de acuerdo con la política distrital de la Reorganización Curricular por Ciclos: el ciclo 1 está conformado por transición, primero y segundo grado; y el ciclo 2, por tercero, cuarto y quinto.

El maestro debe servir de puente entre los saberes propios de las ciencias, los contenidos de aprendizaje básicos establecidos por el MEN, la SED y los saberes para la vida, que garanticen una educación óptima para estos niños y niñas. Por esta razón, el PEIR de estas instituciones, aprendiendo formativa y productivamente en lo rural, para lo rural y lo global asume los postulados del enfoque pedagógico Aprendizajes Formativos y Productivos, que pretende aportar a formar en los estudiantes un pensamiento crítico, planificador y productivo, dándole gran importancia al componente ambiental.

Entonces, la tarea del maestro se convierte en un reto diario muy complejo, no sólo por los alcances que debe tener el trabajo en aula, sino por la manera en que se ponen en práctica los planteamientos pedagógicos simultáneamente con varios grados y diversidad etaria.

Sin embargo, encontramos que en términos de conocimiento asociado a cada uno de los proyectos, los aprendizajes se encuentran enmarcados dentro de los objetivos principales del Proyecto Pedagógico, como son, la teoría crítica y el pensamiento complejo.

En relación con las diferentes áreas del conocimiento, se aprende ubicación espacio temporal, cualidades y calidades del suelo, pisos térmicos, clases de plantas, sistemas y horas de riego, etc.

En matemáticas han aprendido unidades de medida, conteo, distribución, operaciones básicas, figuras geométricas, entre otros.

En español están aprendiendo a no solo leer grafemas, sino a hacer una lectura de su entorno, del espacio que les rodea. Han aprendido a escribir sobre temas que son propios de sus intereses y que de alguna manera hacen parte de su vida cotidiana.

Hay que dejar claridad que este proceso está hasta ahora en marcha y son varios los elementos que aún faltan por continuar concretando. Estamos haciendo camino y esperaremos seguir concretando este modelo pedagógico y las docentes nos comprometimos con el desarrollo de proyectos que permitan mantener las características propias del territorio y su identidad campesina; así mismo, a contribuir con la conexión de los aprendizajes de los estudiantes y su vida cotidiana.

Experiencia III. PPP Notiarrayanes - La educación rural no puede naufragar.

Desarrollada por el docente Alexander Castañeda

Constancia, disciplina, paciencia y trabajo son los valores que cultivan nuestras familias campesinas diariamente y por lo cual, hombres y mujeres de la zona rural buscan en la escuela un medio donde se puedan potenciar con las habilidades, destrezas y afectos que en la escuela pueden surgir.

Esta misión ha sido compartida y confiada conjuntamente y es tal vez la familia campesina una de las mayores representaciones de una sociedad crítica, pero a la vez vulnerada por la misma condición de vivir en un territorio donde pocos

servicios llegan. Por esto se ven como personas que están fuera de una Bogotá Humana y observan la ciudad como otro espacio, un mejor lugar donde se pueden encontrar más oportunidades laborales, sociales o económicas, al contrario de sus ancestros que veían en la ciudad una masa gris que crece despiadadamente y atenta contra sus raíces.

Por ello, el docente que trabaja en esta zona tiene que ser un profesional capaz de reconocer estos discursos, sus percepciones, sus miedos, sus alegrías y emprender la tarea de educar a niños de tradición campesina con la calidad que demandan, quienes el amor por el campo aún vive. Estas personas son atraídas por las comodidades que en la ciudad se pueden encontrar, supuestamente, o en la oportunidad de tener mejores servicios públicos, médicos, educativos o laborales. Todos estos ideales se dan porque al terminar su ciclo de vida escolar las alternativas se reducen a formar hogares jóvenes, buscar empleos provisionales y mal pagos en la ciudad o continuar con el trabajo que sus pares han hecho por años, con las mismas técnicas, obteniendo así las mismas pérdidas o ganancias que esta difícil labor deja.

De esta manera, se puede decir que las nuevas generaciones no se identifican como campesinos porque irse de su territorio es la mejor opción. Este es un factor determinante en la construcción de comunidad, porque al olvidar su participación como ciudadano con derechos y deberes como habitante de la zona rural, se corre el riesgo de perder la tradición, la identidad y el saber propio del campo.

Es así como en 2011, con el apoyo de docente de Artes, Jorge Garzón Pérez, el trabajo del grupo de niñas y niños que en esa época estudiaba en la escuela y la dirección del autor de esta experiencia, surgió Notiarrayanes: blog escolar pensado para compartir noticias en la red, eventos, dudas y demás expresiones que se pudieran plasmar con la ayuda de la imagen, el audio y el texto.

Desde este momento, se empezó a crear un trabajo de identidad donde cada estudiante se pensaba como un miembro de una comunidad específica, propia e irrepetible, porque así somos cada uno de nosotros, solo que compartimos los mismos espacios, tenemos características similares, pero nuestros sueños, experiencias y formas de ver la vida se caracterizan por ser diversas, diferentes y únicas.

Poco a poco, esta experiencia ha crecido como lo hacen los diferentes cultivos que de las manos campesinas surgen y quién mejor que ellos para saber lo que es sentir alegría por el proceso. El campesino no solo trabaja para sacar un producto al mercado o ganarse la vida, sus labores son su forma de vivir y por ello, al ver cómo Notiarrayanes crece, surge también la satisfacción de hacerlo.

Esta experiencia creció desde la misma dificultad de no poseer los medio técnicos necesarios para hacerlo y el trabajo entre docentes y estudiantes permitió que todos aprendiéramos y nos transformáramos de consumidores de contenidos en

productores, en pasivos lectores a críticos editores y en reflexionar desde nuestro propio ser, saber y hacer, siendo estos los pilares de nuestro modelo pedagógico.

Los aprendizajes productivos se confunden con actividades agropecuarias, pero nuestra experiencia muestra que un proyecto puede trascender en el tiempo, vincular diferentes autores, movilizar pensamiento y generar ciudadanía. Es así como se puede formar en la escuela al ciudadano crítico, participativo y con capacidad de liderar su propia vida. Crear un perfil de un estudiante que desea tener la agrupación no solo al terminar su proceso educativo, sino en toda su estadía en este ciclo.

Además, el no gozar de recursos técnicos como pueden tener otros colegios, nos permitió trabajar con lo cercano, con los materiales que teníamos a la mano, pensar que en los artefactos no está el conocimiento sino que este surge cuando se piensa, se reflexiona, se comparte y discute con el otro; cuando me cuestiono y cuestiono a los demás y sobre todo cuando siento una inmensa alegría por llegar a la esencia misma de las cosas.

Se puede decir que la tecnología es una herramienta. Imagine el lector que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) pueden ser el barco que nos permite viajar por el extenso mar del conocimiento, pero sólo la tripulación bien entrenada puede llegar a diferentes puertos del saber y gozar de un valioso viaje, además este viaje está orientado bajo la brújula de las directrices que da el Ministerio de Educación Nacional y en nuestro caso, la Secretaría de Educación Distrital que no nos permite perder el rumbo.

La motivación de todos son los buenos vientos que llegan a nuestra velas, el trabajo colectivo permite navegar sin zozobra, las dudas, inquietudes y reflexiones que surgen en nuestro viaje alimentan una gran bitácora que en cualquier momento podemos leer para no dejarla perder en el tiempo; así es la aventura educativa.

Sin embargo, la cosecha del campesino o el viaje que realizamos cada día no es el producto esperado porque nada tiene certeza en la vida, porque a pesar de tener las mejores intenciones, la aventura educativa tiene sus tormentas. Una de ellas es navegar sin sentido o sentir por la vida, también navegar sólo o siempre usar la misma fácil y cómoda ruta, donde los tripulantes no ven nuevas puestas de sol.

También se pueden encontrar que son pocos los puertos locales que se conectan, porque cada tripulación, bajo la dirección de su capitán-docente, se ha olvidado del puerto cercano y ha preferido no navegar o viajar sin que se le conozca el rumbo. Afortunadamente, nuestra embarcación Notiarrayanes nos ha permitido llegar a España, India, Canadá y EE.UU., donde nos han recibido con gusto y respeto por nuestra identidad cultural propia.

Por ello, espero que esta reflexión haga visible al lector el cómo gozar de los valores cultivados por las familias campesinas, los cuales brillan bajo el mismo sol que puede acompañar la aventura de educar, pero que sólo las mujeres y hombres que se comprometen a trabajar en un mejor mañana pueden disfrutar de estos regalos que no llegan por sí solos, sino son el fruto de una laboriosa forma de ver la vida.

Resultados

En cuanto a la estructuración e implementación del modelo

La experiencia en la estructuración del modelo se inicia con la socialización por parte de la dirección, de los postulados del enfoque de AFP a la asamblea de docentes de la agrupación, como se mencionó anteriormente y a la comunidad educativa en general.

Este ejercicio generó y ha venido generando debates y reflexiones de cortes pedagógicos, filosóficos, psicológicos, políticos, culturales, organizacionales, o simplemente de miradas e intereses personales que en parte no han permitido mostrar, en algunos casos, resultados unificados a nivel de la agrupación, pero que a su vez, han permitido realizar ajustes que contribuyen al fortalecimiento del modelo. Es así como en la implementación del modelo, se han presentado diferentes tendencias que se pueden caracterizar de la siguiente manera:

- En los centros educativos El Hato, La Argentina, El Curubital y los Arrayanes y grados del ciclo I del Olarte, el trabajo respecto al modelo ha sido más visible, posiblemente porque al tratarse de docentes multigrado o de ciclo, el abordaje de los saberes que surgen para dar solución a los problemas cotidianos se hace en forma más interdisciplinaria y más individualizada. Además, tratándose de aulas multigrado, la cooperación entre docentes es menos conflictiva.
- En los ciclos II y III del CEDR Olarte, los docentes orientan el área de su especialidad y rotan por los respectivos grados. Si bien desarrollan el ciclo lógico de aprendizajes (CLA), a partir de eventos de la vida cotidiana, asumen individualmente la interdisciplinariedad y se esfuerzan por abordar saberes de diferentes áreas, lo que muestra ausencia de trabajo en equipo, un requisito clave del modelo.
- Una tercera tendencia, la que más ha visibilizado la aplicación del modelo desde de la agrupación, es cuando se han abordado eventos institucionales como la visita, el año pasado, de los rectores de colegios de diferentes países y como se ilustró anteriormente, la elección de gobiernos escolares, los foros institucionales, las salidas pedagógicas y las celebraciones de festividades programadas como la independencia, el día del idioma, del agua, entre otros.

• Algunos maestros han logrado alcanzar propósitos muy significativos del modelo en forma colectiva o individual a través de PPP. Entre estos PPP, en 2014 tenemos:

- PPP del blog “notiarrayanes.jimdo.com” y cría de curies, orientado por los docentes del CEDR Los Arrayanes.
- PPP de jardinería y reciclaje orientado por los docentes del CEDR La Argentina.
- El proyecto de jardinería, huerta y gallinas ponedoras, orientado por los docentes del CEDR El Curubital.
- El PPP de reciclaje, huerta y jardinería orientado por las docentes del CEDR El Hato.
- Los PPP Construyendo memorias de la fauna y flora de la región y Patrimonio natural, orientados por la docente Ángela Pineda en el CEDR Olarte.
- Los proyectos de huerta, jardinería y de conejos orientado por el docente Hermes Prieto en el CEDR Olarte.

En cuanto a los objetivos del PEIR

Los logros pedagógicos que los educandos han alcanzado a través de los PPP y eventos son los procesos de oralidad, lectura y escritura comprensiva, en lectura compleja de la realidad, en el compromiso del cuidado personal, ambiental, de la cosa pública, de los saberes básicos de la matemática y de las demás áreas académicas reglamentarias.

Si los avances en los propósitos del modelo son evidentes, las dificultades que se presentan para mostrar mejores resultados también lo son evidentes:

- No disponer de tiempo y espacio para profundizar sobre el modelo a través de capacitaciones y procesos de evaluación que permitan consolidarlo y avanzar de manera más eficiente.
- Los cambios de políticas e implementación de programas, truncan o atrasan planes de trabajo establecidos.
- Lograr cambiar de paradigmas a la comunidad educativa es la dificultad más visible. En los docentes: asumir nuevas tendencias pedagógicas. En padres de familia: comprometerse apoyando el proceso educativo de sus hijos. Y en el gobierno de turno: improvisar y querer implementar políticas educativas en tiempos y contextos irreales.

- Es evidente que una de las debilidades es la dificultad del trabajo colaborativo o en grupo, de los estamentos educativos.

Futuro

Consecuencia de lo expuesto en el documento, uno de los propósitos es superar las dificultades y lograr avanzar en la estructuración de la experiencia, por tanto se proyecta:

- Intensificar capacitaciones por parte de la dirección y por expertos para profundizar en el enfoque y en las políticas de la SED.
- Mejorar los ambientes de trabajo, laborales y motivacionales de los diferentes estamentos educativos.
- Elaboración y sistematización de documentos que traten de visibilizar los procesos y logros del modelo.
- Ajustes oportunos del PEIR Y anexos (SIE, Manual de Convivencia, PRAE; PEC) como estrategia de evaluación institucional y como referente de la realización de los procesos formativos y avances de los aprendizajes cognitivos de los educandos.

Bibliografía

Ramírez, Á. (2009). *Pedagogía para Aprendizajes productivos*. ECOE.

Ecología, Turismo y Aventura
Una estrategia pedagógica transversal que fomenta
el cuidado del recurso hídrico y el desarrollo de
competencias ciudadanas en los estudiantes del
colegio Las Violetas

GUSTAVO MORENO
FREDY SALAMANCA
AMANDA SÁNCHEZ

COLEGIO LAS VIOLETAS – GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ IED, LOCALIDAD 5 – USME

Presentación institucional

El Colegio Las Violetas – Gabriel García Márquez se ubica en el barrio Villa Diana, al sur oriente de la capital colombiana. Hace parte de la localidad de Usme, que tiene un área de 21.556 hectáreas cuadradas, de la cuales 18.307 se subclasifican de la siguiente forma: 9.239 has. es territorio cultivable y 9068 has son catalogadas como áreas protegidas en suelo rural. El área urbana es de 2.064 has y se subclasifica en suelo urbano 1.496 has. y en áreas protegidas, 568 has. Finalmente, en expansión urbana, el suelo comprende 1.186 has.

El Colegio se encuentra en la frontera entre lo urbano y lo rural, sector también llamado periurbano. Además, está rodeado por áreas protegidas como el parque natural Entre Nubes y el pie de monte del páramo de Cruz Verde, en los cerros orientales.

El Colegio las Violetas nació como respuesta a las necesidades de la comunidad de este sector de la ciudad, la cual no contaba con una institución oficial que ofreciera el servicio educativo a sus niños, niñas y jóvenes. Inicialmente, la sede se ubicó en el barrio Violetas, por lo que la institución recibió su nombre. Esta sede se ubicaba en la parte más alta del barrio, contiguo a la montaña y al borde del ecosistema de bosque alto andino, situación que fue aprovechada como un recurso educativo y sobre el cual se iniciaron muchos de los proyectos que hoy en día existen.

Esta sede inició con una casa muy pequeña, donde solo existía la primaria. En esa época, al mirar las necesidades del sector, la rectora, Fanny Mora de Ruiz, empezó la tarea de mejorar la calidad educativa y realizando diferentes gestiones, logró la construcción de unas casetas para iniciar la secundaria y de esta forma, el colegio Distrital Las Violetas se aprobó según resoluciones No. 074 del 11 de enero de 2002. En ese momento, ofrecía a la comunidad la educación básica, desde el grado cero hasta noveno. Estaba ubicado en la calle 90 sur No. 22A – 32 y allí, atendía las necesidades de la población de los barrios Violetas, Villa Rosita, Villa Diana, San Pedro, J.J. Rondón, Arrayanes, Tiguaque y demás barrios circunvecinos.

Al estar ubicado en una zona de reserva natural, llamada Parque Entre Nubes, por encima de la cota de servicios públicos, no se contaba con agua potable. En 2004, el hospital de Usme cerró el colegio por hacinamiento. Todo esto motivó a la comunidad y directivas del colegio para gestionar la construcción de un nuevo colegio en una zona adecuada, donde se contara con los mínimos servicios públicos, y se pudiera ofrecer un servicio educativo de calidad, con las mejores condiciones para el aprendizaje de los estudiantes.

Fue así que, desde 2003, se gestionó la consecución de un lote para la construcción de la nueva sede y así tener el diseño arquitectónico y estructural para hacer realidad este sueño de la comunidad. Durante 2004 y 2010, se desarrollaron estos procesos, dando como resultado la construcción de uno de los mejores y más grandes colegios de la localidad. La nueva sede, se inaugura el 2 de octubre de 2010. Este plantel tuvo una inversión de más de dieciséis mil millones de pesos. Tiene más de diez mil metros cuadrados de construcción, con una capacidad para 3.700 estudiantes y consta de treinta y seis aulas, siete laboratorios, tres salas de informática, biblioteca y comedor; todo rodeado de amplias zonas verdes. En recursos humanos, hay sesenta y cinco profesores, tres coordinadoras y dos orientadores. Para 2014, según el registro de matrícula de la S.E.D., en la jornada de la mañana, hay 1017 jóvenes desde preescolar hasta grado once. En la jornada de la tarde, hay cuatrocientos noventa y seis educandos.

En el P.E.I. 2014 del Colegio las Violetas, se han teniendo en cuenta a los estudiantes, padres de familia, vecinos y docentes, quienes han decidido trabajar por la sociedad desde la orientación del proyecto escolar.

La comunidad educativa ha propuesto cuatro pilares (Comunicación, Derechos Humanos, Producción y Educación Ambiental), desde los cuales crecerá la nueva escuela. Esta se denomina “Formación ecopedagógica, investigativa, productiva y comunicativa mediada por valores sociales”. El colegio Las Violetas IED es una institución pública que realiza procesos de formación ética, política, estética e investigativa, en relación consigo mismo, con los otros, con el conocimiento y con el ambiente. El propósito fundamental de la institución es lograr la emancipación de la comunidad educativa, a través de procesos de emprendimiento fundamentados en la sabiduría, el respeto, la dignidad, la alegría, la confianza, los pactos, el diálogo, la reflexión, la problematización, la pregunta y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, los cuales promuevan el bien-estar, bien-ser, bien-tener de la comunidad. Con la colaboración de padres de familia, vecinos, estudiantes y profesores se revisa el proyecto institucional cada año y las modificaciones se hacen conocer al entregar la agenda el siguiente año; es decir, para 2014, se trabaja con el P.E.I. revisado en 2013 y este aparece impreso en la agenda escolar.

Entorno social

La comunidad aledaña al colegio Distrital Las Violetas está clasificada en los estratos uno y dos. En general, presenta bajos niveles de educación y altos niveles de subempleo. Las alternativas de trabajo que se encuentran en la zona son muy escasas; hasta hace algunos años, el sector era netamente rural y en este momento, todavía conserva dichas características, aunque sus costumbres han sido permeadas por rasgos propios de la vida urbana. Debido a las condiciones económicas y políticas del país, este es un sector al cual han llegado personas procedentes de diferentes partes del país, presentándose una mezcla cultural y social, lo cual se refleja en el colegio.

Etnias	Cantidad de Estudiantes	Porcentaje (%)
Descendencia Afro	45	2.8
Etnía Indígena	48	2.9

Cuadro No. 1 Etnias en las Violetas

Conflicto Social	Cantidad de Estudiantes	Porcentaje (%)
En situación de desplazamiento	110	6.6
Hijo de desmovilizado	4	0.24
En protección del ICBF	4	0.24

Fuente: Datos tomados de las fichas de matrículas 2014

La deserción supera el diez por ciento anual. En 2013, del grado 401, comenzaron el año treinta y cinco estudiantes y terminaron veintinueve, y la situación es similar en los diferentes cursos. Una de las causas es que los jóvenes se vinculan al mundo laboral sin terminar sus estudios.

Por tratarse de comunidades con carencias en el capital económico y cultural, en el sector, se encuentran diferentes organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que brindan apoyo a la comunidad en diferentes aspectos.

La Secretaría de Educación de Bogotá está con el programa de subsidio por asistencia; el gobierno nacional con sus programas de Familias en Acción y Jóvenes en Acción, y ONG como Pro niño, cuyo trabajo está orientado al desarrollo de la primer infancia, entrega kits educativos a comienzo de año, un bono a mitad de año y además apoya las actividades escolares los fines de semana y en contra jornada.

Revivir Colombia entrega bonos para mercar; Un techo Para Colombia, organización que vende casas prefabricadas; Un Techo Para mi País que entrega casas en madera a bajos costos y con facilidades de pago; Plan Padrinos, organización que direcciona el apoyo de “padrinos” extranjeros que regularmente hacen un aporte para que los niños puedan estudiar, por último, está la Fundación del Niño y del Anciano, quien le colabora a la población de los barrios Villa Diana, Villa Rosita, Violetas y demás barrios aledaños con mercados mensualmente y cada tres meses un bono para la compra de ropa. De igual manera, existen dos comedores comunitarios en el sector, uno es dirigido por la Secretaría de Integración Social y el otro por un grupo religioso que atiende a quinientos niños aproximadamente.

Surgimiento del proyecto Ecología, Turismo y Aventura¹

La necesidad de fomentar el cuidado de nuestros recursos naturales, de motivar a los estudiantes para que vean en la escuela el lugar ideal para comenzar a crear su proyecto de vida, que lo aprendido en las aulas dejen de ser conceptos meramente teóricos y se convierta en actividades que puedan enriquecer el desarrollo personal, que se pueda potenciar el desarrollo humano, el liderazgo, el emprendimiento y el autoaprendizaje, fueron algunos de los elementos que se tuvieron en cuenta para generar el presente proyecto *Ecología, Turismo y Aventura* que se describirá a continuación.

1. Las actividades realizadas por el equipo del proyecto Ecología, Turismo y Aventura se encuentran registradas en la cuenta de Facebook denominada “agua que no has de beber debes proteger” y el enlace es <https://www.facebook.com/pages/Agua-que-no-has-de-beber-debes-proteger/152798718156247?fref=ts>.

Fundamentación teórica

En el desarrollo y ejecución del proyecto *Ecología, Turismo y Aventura*, se ha partido de varios pilares que desde la teoría fundamentan las actividades propias del proyecto.

El aprendizaje significativo

Dada la naturaleza y práctica de la propuesta de *Ecología, Turismo y Aventura*, el grupo de docentes participantes hemos fundamentado sus bases pedagógicas en la teoría del Aprendizaje Significativo, desde la perspectiva de Ausubel (1983), quien concibe el aprendizaje como una actividad significativa para la persona que aprende, y dicho significado está directamente relacionado con la existencia de relaciones entre el conocimiento nuevo y el que ya posee el alumno.

Es decir, que es preciso conocer las representaciones existentes de los conceptos, procedimientos y actitudes en los estudiantes, en la orientación pedagógica del proyecto, y cómo estos interactúan en función de un conocimiento nuevo.

Ecología, Turismo y Aventura propicia una interacción entre aquello que los estudiantes consideran propio de su vida cotidiana, en su relación con el ecosistema de páramo y la nueva información que se adquiere al interactuar con un objetivo pedagógico y disciplinar en contexto. Este nuevo conocimiento contribuye a la estabilidad y funcionalidad de la estructura conceptual preexistente.

Ecopedagogía

Desde el proyecto, se entiende la ecopedagogía como un movimiento social y político, preocupado por una pedagogía que oriente el desarrollo de una sociedad crítica, en cuanto a su relación con el medio ambiente. Esta postura se inscribe en el marco de la pedagogía crítica, impulsada por Freire (1993), entendiéndose como un proyecto educativo donde las comunidades pueden encontrar el conocimiento en su medio, para que desde su interior se impulsen las transformaciones.

Este movimiento sociopolítico propone una educación integral, donde además de buscar el desarrollo intelectual y vocacional de las personas, se fortalezcan los valores sociales y morales, la creatividad, el emprendimiento, el cuidado por el cuerpo, la estética y la formación ética.

A través de la ecopedagogía, se pretende concienciar a las comunidades sobre la corresponsabilidad que los seres humanos deben asumir para lograr el bienestar de las generaciones presentes y futuras.

La ecopedagogía reconoce que el bienestar del planeta y con él, de los seres vivos está relacionado con la erradicación de la pobreza, la buena utilización de los recursos naturales, una distribución justa y equitativa del desarrollo económico, el respeto por los derechos humanos, el respeto por los derechos de los animales, una verdadera justicia, el fin de la corrupción y la paz entre otros factores. La ecopedagogía es una propuesta pedagógica que se fundamenta en “la Carta de la tierra” ONU (2000), es una declaración de principios éticos fundamentales para la construcción de una sociedad pacífica, global, justa y sostenible y se rige por principios como el respeto y cuidado de la comunidad, de la vida, la integridad ecológica, justicia social y económica, y democracia, no violencia y paz.

Herramientas para la vida

Según la definición de la Secretaría de Educación, las herramientas para la vida son capacidades, habilidades y actitudes que todos los seres humanos debemos desarrollar y usar para seguir aprendiendo para un mejor vivir.

Esta concepción de herramientas para la vida está orientada a generar una “cultura de protección y respeto a la dignidad humana, la promoción e incorporación de los valores de los derechos humanos como orientadores y reguladores de convivencia, la participación, la democracia, la interculturalidad y la equidad de género” (SED, Herramientas para la vida, 2009). Sus ejes articuladores son: la transformación de los procesos pedagógicos para la enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos y la convivencia escolar, la promoción de prácticas, procedimientos para el respeto de la dignidad humana, la protección de la diversidad y la interculturalidad, la disposición para la reconciliación y el fortalecimiento de la democracia en el entorno escolar, el fortalecimiento de las capacidades de la comunidad educativa para hacer realizables los derechos humanos, los deberes y compromiso para la convivencia escolar (SED, Herramientas para la vida, 2009).

Aprender a proteger y conservar el medio ambiente

Una de las funciones que le competen a la educación y a la formación de los niños, niñas y jóvenes es el desarrollo de herramientas y capacidades que le permitan interactuar y decidir de forma sostenible su relación con el medioambiente y su participación responsable en el cuidado y la protección de su entorno. Con el fin de promover una cultura ambiental en el colegio, la comunidad educativa debe comprometerse con la transformación de actitudes y comportamientos para el respeto y la conservación de la naturaleza y el desarrollo sostenible. La escuela debe proveer a los niños de un conjunto de conocimientos y técnicas indispensables que le permitan entender su relación con el mundo, el ambiente, su salud y su calidad de vida (SED, Herramientas para la vida).

Dominar el inglés

La formación de ciudadanos competitivos y capaces de participar en un mundo cada vez más globalizado exige promover el aprendizaje y la enseñanza de una segunda lengua. La formación de niños, niñas y jóvenes que dominen el idioma inglés obliga a desarrollar estrategias, metodologías, entornos de aprendizaje y prácticas que promuevan el desarrollo de la competencia comunicativa en el idioma inglés. Esto implica mejorar el aprendizaje y el dominio del inglés, mediante la intensificación y el refuerzo académico, brindando mayores posibilidades de acceso a la educación superior e ingreso al mundo laboral (Vía Educativa, noviembre 2009)

La ciudad como escenario de aprendizaje

Esta herramienta posee también la doble significación y sentido. De una parte, la ciudad se convierte en un escenario de aprendizaje que hace realidad el derecho a la ciudad de niños, niñas y jóvenes, donde ellos hacen parte de la construcción de la ciudad. Ellos son partícipes en la dinámica social de la ciudad y se reconocen como ciudadanas y ciudadanos. De otra parte, esta herramienta propone una escuela de puertas abiertas, donde explorar invita a conocer, a descubrir y a resignificar. Las expediciones pedagógicas por los diferentes escenarios educativos de la ciudad son más que una actividad recreativa, se han convertido en fuente de conocimiento y aprendizaje, el cual es utilizado como complemento de lo que se enseña y aprende en el aula de clase.

Desde la antropología se considera que el patrimonio está formado por objetos que perduran en el tiempo; y como el paso del tiempo es la sustancia de la historia, hay que concebir el patrimonio como conjunto de objetos de la historia. Estos objetos son los vehículos de una serie de significados, tienen una carga simbólica que se adopta según la percepción de los receptores, los encargados de patrimonializarlos y, por lo tanto, de convertirlos en heredables. Pero no se debe olvidar que la relación y la vinculación que se establece entre los elementos patrimoniales y las comunidades (sociedades, grupos, etcétera) son una construcción social y, en consecuencia, “todo el mundo es libre de aceptar o de rechazar, toda o en parte, la herencia” (González).

Proceso de la experiencia ecología, turismo y aventura

En 2006, durante el desarrollo de una de las clases de ciencias naturales con el grado noveno, se preguntó al grupo de estudiantes ¿qué tenemos?, y la respuesta por parte de ellos fue nada, “aquí solo hay matas, montañas y agua”. Entonces surgió la idea de sacar provecho de lo corriente, capacitarnos y prepararnos como guías

ecológicos. De esta forma, las clases de educación ambiental serían vivenciales, lúdicas y proyectadas hacia la comunidad educativa. Durante ese año, se realizó una exploración del sector próximo al colegio con un grupo líder del grado noveno. Los estudiantes de noveno dejaron el colegio para terminar los grados decimo y once en otras instituciones, como el colegio Provincia de Quebec y la Nueva Esperanza, instituciones distritales localizadas en el barrio Juan Rey.

Comenzamos a ver con otros ojos nuestra cotidianidad, nos dejamos cautivar por el frío, la lluvia y la niebla, por los vientos frescos que bajan del páramo cargados de humedad y por esos fugaces instantes cuando podemos sentir el calor del sol. Para 2007, se toma nuevamente al grupo noveno que en su momento ya había tenido un contacto con el proyecto y se empieza de nuevo un ciclo de formación, se retoma el componente ambiental, el biológico y se estudia algo de la geología de los cerros orientales y el reconocimiento de la historia de los barrios aledaños al colegio. Cada una de estas temáticas se desarrollan durante el trabajo en el aula, en el transcurso de los dos primeros periodos académicos. Al llegar de las vacaciones de mitad de año, se organizan grupos y estos empiezan a direccionar las caminatas con la población escolar.

Para 2008 se cuenta con un “currículo básico” para el proyecto, se empieza a trabajar con los grados octavo y noveno, para tratar de dar continuidad al proyecto. Hasta este momento, los estudiantes de noveno salen de la institución y es necesario comenzar de nuevo con los nuevos integrantes del grado.

En 2009, el trabajo se fortalece en el grado octavo; los que han ingresado a noveno ya han participado de las actividades y han adelantado su formación teórica. Hasta este momento, debido a la dinámica del proyecto y de la institución, cada año se empezaba nuevamente; pero al contar ya con un grupo capacitado, se realizan varias caminatas los fines de semana y gracias al conocimiento de los estudiantes, se reconocen la cueva, los senderos naturales, puente verde y la historia de los barrios aledaños. Este grupo se encarga de orientar las actividades con los demás cursos. Durante este año, como complemento al proyecto de ecología, se fabrica papel reciclado con elementos construidos por los estudiantes.

Con la colaboración del rector Lorenzo Flerez, se realiza una jornada pedagógica con los profesores de la institución; la propuesta de trabajo se denominó “Nadie ama lo que no conoce” y el objetivo de esta jornada fue que los docentes del colegio conocieran el entorno para que desde cada una de sus áreas desarrollaran una estrategia para concienciar a los estudiantes sobre la riqueza ambiental y la necesidad de proteger este entorno. Con el subproyecto de reciclaje, se fabrica papel, se realizan figuras y adornos en papel maché y se construyen floreros. El rector Lorenzo Flerez invita a los funcionarios del CADEL de Usme a realizar una salida guiada por los estudiantes de octavo y noveno.

Es el primer grupo externo con el que se hacen las actividades. Durante el mismo año, nos visitan delegados del Programa Salud al Colegio, estudiantes de la Universidad Distrital.

Para 2010, se retoman las experiencias de los años anteriores, se realizan caminatas cortas con los estudiantes del colegio y el rector Lorenzo presenta el proyecto a la CAR. Hasta este momento, el proyecto se centraba en el reconocimiento del entorno, la flora y fauna del cerro de Cruz Verde, la relación de este ambiente con el agua y el reciclaje de papel. El colegio se traslada a la nueva sede, asume la rectoría de la institución Aristóbulo Sánchez, quien al conocer el proyecto apoya su continuidad y lo fortalece. El rector Aristóbulo Sánchez lo presenta ante la CAR, entidad que lo selecciona para recibir acompañamiento y recursos económicos para su fortalecimiento. Se reciben cuatro millones de pesos que desde el proyecto se destinan a la construcción de un vivero y la compra de algunos materiales para el subproyecto de reciclaje.

En 2011, el colegio tiene aprobación oficial para brindar educación hasta el grado once. Esto permite que los estudiantes del proyecto continúen vinculados. En el primer semestre de este año, se recibe la visita de estudiantes del colegio Marco Fidel Suárez de la localidad Rafael Uribe, quienes son guiados por estudiantes del grado once. La actividad realizada es senderismo e interpretación.

Ese mismo año, la Alcaldía de Usme abre la convocatoria para proyectos ambientales en el programa Expediciones Pedagógicas al Mar y el colegio presenta el proyecto y obtiene la puntuación más alta; quince estudiantes y un docente reciben el premio de viajar, con todo pago, a conocer la isla de Gorgona. Los estudiantes pertenecientes al proyecto que se quedan en Bogotá deben ser los anfitriones de la reunión de PRAES de Usme, y con delegados realizan (profesores y estudiantes) una caminata hasta el inicio de la zona de páramo en Cruz Verde.

En 2012, se presenta el proyecto al programa de ONDAS de Colciencias y es seleccionado para recibir capacitación y recursos económicos, que se destinan a la compra de implementos para la identificación y seguridad de los integrantes del proyecto. En una de las salidas de fin de semana, un grupo de estudiantes y el docente de ciencias naturales realizaron un reconocimiento de la quebrada Yomasa, desde el sector denominado la Alemana hasta el nacimiento de dicha quebrada. Ascendieron por el cauce superando los obstáculos propios de dicho ambiente, sin ningún tipo de equipo de seguridad; una semana después, se realizó la misma actividad, pero con el objetivo de realizar una evaluación DOFA. Al terminar el recorrido, se encontró que el canyoning (nombre técnico que se emplea para los recorridos por cauces de quebradas y ríos) estaba muy relacionado con el PRAE de la institución; el contacto con el agua permite disfrutar del entorno y la falta de equipos de seguridad es una debilidad y amenaza.

Hasta este momento, el proyecto se denominaba ecoturismo; este mismo año, se presenta al DILE y es seleccionado como uno de los mejores proyectos de corte ambiental de la localidad, para presentarlo en el encuentro distrital; gracias a esto, se reciben seis millones de pesos, los cuales se destinan a la compra de elementos y equipos.

El señor rector Aristóbulo Sánchez autorizó la compra de diez cascos para deportes extremos, luego se vio la necesidad de incrementar la cantidad de cascos y se estableció que el máximo número de participantes en la actividad de canyoning sería de cuarenta, respetando el concepto de carga ambiental determinado por la Secretaría de Medio Ambiente. En la actualidad, el proyecto cuenta con sesenta cascos.

La espeleología comienza a hacer parte de la actividad de forma casual. Se conocía la existencia de un socavón dejado tras la explotación de una pequeña mina de carbón. Cuando se realizó la primera compra de cascos, también se solicitó una linterna para explorar el interior de la caverna, este espacio permite hablar con estudiantes y visitantes sobre el origen geológico de la cordillera oriental, los problemas de los páramos colombianos, debido a la explotación de las minas de carbón que se distribuyen a lo largo de esta.

En 2012, el profesor Fredy Salamanca se vincula de forma directa al proyecto y este cambia de nombre a Ecología, Turismo y Aventura. Gracias a la vinculación del profesor Fredy, encargado de Educación Física, el proyecto tiene una transformación con incorporación de las actividades de aventura a los recorridos ecológicos, se fortalece el canyoning y bajo la dirección de Fredy, se planea y ejecutan actividades de rapel.

El profesor Alexander Pérez conoció el proyecto cuando se vinculó a la institución como docente de artes. Desde el comienzo, se presentó la propuesta de realizar talleres de fotografía para enseñar a los estudiantes y así documentar un álbum físico y virtual de la flora y fauna características del sector; también se estableció una correlación entre el proyecto de ecología y el proyecto de patrimonio liderado por el profesor Alexander. Hay un grupo de estudiantes que participa activamente en los dos proyectos.

El proyecto fue tomando fuerza con cada grupo que visitó el páramo. Entre los visitantes, se encuentran funcionarios del DILE de Usme, del programa Salud al Colegio y de la CAR. Progresivamente se incorporaron profesores al grupo de trabajo y ahora, a través de recorridos turísticos por los lugares más representativos de la zona cercana al páramo de Cruz Verde, se rescata, por un lado, la belleza del paisaje y la biodiversidad de los ecosistemas que confluyen en este espacio y, por otro, su importancia histórica y los aportes al patrimonio cultural de la localidad.

A la par de estos recorridos, en el proyecto, los participantes han localizado puntos estratégicos de la geografía de la zona, que se prestan para el desarrollo de diferentes tipos de deportes extremos, entre los que se encuentran: rapel, canyoning, senderismo y espeleología.

El uso de la geografía natural como ambiente de aprendizaje nos ha permitido innovar no sólo en la manera cómo se presentan y desarrollan los procesos pedagógicos dentro de cada área de estudio, sino también en la inclusión y transversalización de nuevos elementos disciplinares, que enriquecen el currículo y el horizonte institucional .

En resumen, el proyecto ha sufrido diferentes transformaciones durante su desarrollo que se reflejan en los diferentes momentos o fases del proyecto.

Fase 1. Al comienzo, el proyecto se denominó “Conociendo nuestros recursos todos ganamos”, proyecto de aula orientado por el profesor Gustavo Moreno. Surge la idea de realizar actividades extra escolares para fortalecer la temática ambiental. Los estudiantes conocedores de algunos espacios los dan a conocer al grupo en general. Este se caracteriza por el continuo cambio de los estudiantes que direccionan las actividades, y debido al cambio de institución educativa, es una nueva etapa de exploración.

Fase 2. Se conforma un grupo base y uno en formación. Esto permite al proyecto tener continuidad, se establecen temáticas que se deben desarrollar al interior del proyecto, se exploran nuevas rutas de acceso al páramo, rutas que permiten reconocer otros espacios del entorno. De esta manera, las actividades comienzan a ser reconocidas en la institución y en la localidad, se observa la posibilidad de desarrollar un componente turístico. Durante el desarrollo de esta fase, se vislumbró el potencial del proyecto y la posible transversalidad con otras áreas del conocimiento.

Fase 3. A partir de 2012, se incorporan nuevos profesores. Actualmente además del profesor Moreno se cuenta con el apoyo de Fredy Salamanca, docente de Educación Física; Alexander Pérez, docente de Artes, y Amanda Sánchez, docente de quinto de primaria y enfermera. Amanda ha manifestado su interés por participar en el proyecto y apoyar la formación de estudiantes en primeros auxilios, así como el acompañamiento de los diferentes grupos que realicen la visita al páramo.

Este grupo de docentes viene trabajando con el Consejo Académico para que la institución adopte una malla curricular relacionada con el proyecto y permita integrar los contenidos de cada uno de los programas, desde cada una de las áreas y en cada uno de los grados, desde preescolar hasta grado once.

Situación actual y los momentos del proyecto

El proyecto ha presentado algunos cambios; se ha comenzado a trabajar desde grado sexto. En este nivel, el componente ambiental hace énfasis al ecosistema de páramo y a las características ambientales del entorno; en grado séptimo, se estudia la formación y evolución de los cerros orientales, complementando el programa de la educación ambiental, principios básicos de primeros auxilios, y en octavo, se trabaja la historia cultural del entorno, la flora y fauna típicas del entorno de páramo, los usos ancestrales para algunas de las plantas y se realizan ejercicios de expresión, manejo de grupos y un taller de fotografía.

En su ejecución, el proyecto tiene los siguientes momentos:

Momento 1. Invitación y sensibilización

Este primer momento se desarrolla en las clases de las asignaturas involucradas en el proyecto (Artes, Biología, Inglés, Educación Física); se presenta la propuesta y el objetivo de formar un grupo de estudiantes capacitados en el desarrollo de recorridos guiados por senderos naturales y uso sostenible del medioambiente; de igual manera, se advierte sobre la naturaleza extracurricular de las diferentes actividades y cómo no causan repercusiones negativas en su desempeño escolar, (notas, por ejemplo). En cada grado se realizan lecturas relacionadas con la problemática mundial del agua, características del ecosistema de páramo, relación política y social con el agua, y el reconocimiento de ésta como patrimonio natural y cultural.

Momento 2. Vinculación y capacitación

Los estudiantes que deciden vincularse firman un compromiso académico y disciplinario en compañía de sus acudientes, y asisten en contra jornada a la institución para recibir las diferentes capacitaciones que se desarrollan dentro del proyecto: manejo de equipos de seguridad para escalada y rapel, primer respondiente, inmovilización y transporte de lesionados (en colaboración con la Secretaría de Salud), taller de reciclaje de aguas, reconocimiento del patrimonio cultural, histórico y ecológico de Usme, ecología, legislación colombiana relacionada con el turismo y manejo de los recursos naturales, manejo de grupos, uso de las TIC, mediante la consulta y producción de folletos y artículos relacionados con las diferentes actividades, y Derechos Humanos, a partir del lema “si tú estás bien yo estaré bien” (es un lazo que se genera en cada uno de los recorridos).

De otra parte, desde cada una de las disciplinas vinculadas al proyecto, se realizan diferentes talleres en tiempo extra escolar, a saber:

Artes: fotografía, taller de acuarela, conversatorios acerca de patrimonio cultural.

Biología: lecturas propias de la problemática ambiental de páramo, talleres de comunicación y manejo de discurso, talleres de biodiversidad, entre otros.

Inglés: talleres de adquisición de vocabulario, en torno a lo ecológico, descripción del ambiente natural, recopilación y narración de la historia local.

Educación Física: acondicionamiento físico, capacitación en técnicas y dirección de deportes aventura, manejo de equipos, seguridad, primeros auxilios, manejo de grupos y dinámica de líderes.

Momento 3. Ejecución de los talleres

Los estudiantes, a la par de prepararse, participan en las actividades y salidas contempladas en el proyecto. En ellas, además de practicar sus conocimientos, continúan adquiriendo aprendizajes relevantes en diferentes ámbitos de su formación integral. Esto significa que el flujo de aprendizaje aportado por el proyecto origina una espiral, pues no se detiene en ningún punto, al contrario, se adquiere conocimiento de forma continua.

Cuando se presentan salidas guiadas con otras instituciones, los estudiantes que se encuentran en el grupo avanzado (grados 10° y 11°) están acompañados de estudiantes que pertenecen al segundo grupo semillero (grados 8° y 9°), y juntos forman un equipo que dirige las actividades de los visitantes. El proyecto pretende que los estudiantes disfruten de diferentes espacios, que no sean sólo guías, sino que experimenten y vivan el turismo, la ecología y la aventura desde otras miradas; por tal motivo, los docentes dinamizadores han generado actividades en otros contextos, como es el caso de “City Race” o la puerta de entrada a Bogotá.

El objetivo de esta actividad es el reconocimiento de la ciudad, entender el sistema de nomenclatura, identificar los lugares que han sido parte importante del pasado, y aquellos que son íconos del presente. Recorriendo las calles de Bogotá, se puede aprender sobre arte, cultura, historia, política y mucho más. La dinámica de la carrera es simple, un grupo de profesores o colaboradores se ubican en lugares determinados; con anticipación, los estudiantes llegan a un punto seleccionado por el docente que les acompaña; se organizan grupos y a cada grupo se le entrega una pista o dirección del lugar al cual deben llegar; mientras se desplazan, deben realizar un mapa del recorrido, localizar en él los sitios o atractivos turísticos y la dirección; al llegar a su meta, el acompañante le brinda información sobre el lugar y el equipo debe realizar una actividad, esta puede ser, resolver un acertijo, contestar alguna pregunta relacionada con el recorrido, entre otras.

Superada esta actividad, se entrega al equipo una nueva pista o dirección. La actividad se ha realizado en tres oportunidades y los acompañantes han sido docentes de la misma institución, familiares o amigos y estudiantes de los cursos superiores; para estos recorridos, los lugares empleados han sido la Candelaria, el Cementerio Central y Monserrate.

Momento 4. Evaluación y ajustes

El proceso de evaluación es acorde con el proceso de adquisición de conocimiento. Se realiza una evaluación por sesión de salida, donde intervienen los estudiantes, invitados y maestros. Se desarrollan así procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, los cuales permiten ajustar procesos de sensibilización, adecuación de talleres, inclusión de conceptos y perfeccionamiento de técnicas para rapel, canyoning, espeleología, senderismo, entre otros. En el momento de la evaluación el error es muy importante porque al visualizarlo se transforma en una oportunidad para aprender de él, se analizan las causas, las posibles consecuencias y plantean correcciones. El error no solo se relaciona con la actividad del momento, sino con la vida misma.

Resultados

Teniendo en cuenta las herramientas para la vida descritas anteriormente y los diferentes propósitos educativos tenidos en cuenta en el proyecto, los resultados obtenidos son los siguientes:

Enseñanza en libertad, democracia y convivencia

Con las caminatas, deportes extremos y demás actividades ejecutadas, se fortalecen valores como el respeto, la tolerancia y la equidad de género, ya que al afrontar dificultades en terreno, los estudiantes reconocen tantas soluciones como participantes hay, al tiempo que descubren cómo las diferencias que los hacen únicos pueden ser oportunidades para enriquecer sus experiencias. Los estudiantes rescatan la capacidad que tienen sus compañeras de desarrollar las mismas actividades con igual entereza, dedicación, valentía, disciplina y actitud; hecho que para muchos de los estudiantes ha cambiado su visión de las mujeres y sus capacidades.

Dominio del inglés

Además de mostrar a los estudiantes las maravillas naturales que los rodean y cómo pueden disfrutarlas y protegerlas, este proyecto permite que los estudiantes deseen compartir con otros sus experiencias y en muchas ocasiones, esos otros

son angloparlantes. Ellos han aprendido acerca del ecosistema de páramo, han adquirido vocabulario relacionado con este tema y demuestran mayor interés por aprender la lengua.

Aprovechamiento de la ciudad como escenario de aprendizaje

El área de artes participa de manera activa desarrollando diferentes actividades tendientes a aportar en el estudiante valores sociales como el reconocimiento cultural, a través del estudio del patrimonio en los ámbitos cultural y ecológico. Este aprendizaje permite también que los estudiantes actúen de forma efectiva en la comunidad como replicadores de conocimientos, tradiciones y saberes, casi desaparecidos hoy en día, generando con ello conciencia en las nuevas generaciones y preservando nuestra identidad cultural.

Formación corporal

Los espacios y las actividades donde se desarrolla el proyecto permiten a los estudiantes una alternativa novedosa para construir aprendizajes, en relación con su formación corporal y con su calidad de vida; aspectos como el desarrollo motriz, la lúdica y la diversión, el mejoramiento de la salud, el aprovechamiento del tiempo libre, turismo en el deporte y aventura, permiten la consolidación de aprendizajes integrales.

Resultados en las pruebas de estado

A continuación, se hace un paralelo entre los resultados obtenidos en el ICFES 2013 por los estudiantes que participaron en el proyecto Ecología, Turismo y Aventura versus los que no participaron en el proyecto.

Áreas	Lenguaje	Matemáticas	C. Sociales	Filosofía	Biología	Química	Física	Inglés	
Participantes proyecto ecología	48.4	44.5	44.4	42.5	46.1	46.1	45.8	45.8	
No participantes del proyecto	41.6	39.2	38.6	31.9	38.6	41.9	39.4	38.9	

El promedio del grupo es 42.1, en la gráfica se observa que todos los estudiantes que participaron en el proyecto obtuvieron resultados superiores al promedio, mientras que los estudiantes que no participaron en el proyecto estuvieron por debajo.

Proyecciones a la comunidad

Los exalumnos que participaron en el proyecto organizaron una Fundación para trabajar con los niños del sector. En este taller, les enseñan a valorar los recursos ambientales, reciclar papel y otros elementos, además les enseñan arte.

Testimonios acerca de los resultados

Jennifer Quimbayo, estudiante de grado 11° J.T, integrante del proyecto Ecología, Turismo y Aventura

Este proyecto ha cambiado mi manera de ver la naturaleza y todo... uno no se da cuenta todas las riquezas que lo rodean, por lo menos yo no lo hacía, pero desde que puedo subir a la montaña, aprendí, por ejemplo, que los frailejones crecen un centímetro al año, pues uno quiere cuidarlos, porque si hay un frailejón de cincuenta centímetros, eso quiere decir que tiene cincuenta años... Uno tiene que decirles a las personas que no lo pellizquen, que no lo pisen y todo... por eso me gusta el proyecto, yo digo que es lo mejor que me ha pasado en la vida...

Profesora Cristina del colegio La Candelaria

Me pareció una actividad bastante planeada, muy bien organizada, con unos guías que nos explicaban todo por dónde íbamos, no nos dejaron abandonados, creo que ustedes como colegio guardador del medio ambiente están haciendo una excelente tarea, y les aplaudo que nos den a conocer este tesoro que ustedes tienen.

Profesor Cristian David, Club Pioneros, licenciado en Educación física

El contacto y relacionarse con personas, niños y jóvenes totalmente desconocidos y con experiencias nuevas, les ofrecieron a ellos la posibilidad de vivenciar, desde estas experiencias procesos de aprendizaje nuevos, la cooperación, el respeto por el otro, escuchar y ser guiado por alguien menor o par académico, trabajo en equipo, el cuidado y conservación del entorno, todo este tipo de valores son los que se pudieron generar en la caminata.

Los estudiantes encargados de la actividad proyectan de una forma realmente admirable su capacidad de guiar y liderar este tipo de proyectos junto con sus docentes, la organización, los elementos de seguridad, las indicaciones, las referencias geográficas e históricas sobre el recorrido y los espacios visitados demuestran el interés y amor por lo que hacen. Los estudiantes, a través del desarrollo de este proyecto, están demostrando la gran labor que ustedes vienen realizando en dicha institución

Apoyos y alianzas institucionales

El proyecto ha recibido apoyo de instituciones gubernamentales y privadas. La CAR realizó una convocatoria a PRAES y proyectos ambientales y el colegio se presentó con el de Ecología. La CAR capacitó a los docentes del colegio en la formulación del PRAE y aportó dinero para algunas de las iniciativas.

AVIATUR

La Alcaldía invitó a los colegios a participar en la convocatoria de proyectos escolares. El programa Expediciones Pedagógicas al Mar permitió que quince estudiantes de la institución viajaran a la isla Gorgona.

D.I.L.E.

El proyecto se inscribió en convocatorias y recibió seis millones de pesos para el desarrollo y fortalecimiento de actividades

Planeta verde

Organización privada que ganó una convocatoria de la Alcaldía de Usme para trabajar proyectos de corte ambiental en los colegios. La organización seleccionó al colegio, realizó capacitaciones y aportó cuatro millones de pesos en equipos.

Instituto Distrital de Turismo

El proyecto ETA se presentó al programa Colegios Amigos del Turismo del IDT y fue aceptado por su componente turístico. Seis docentes del colegio realizaron un diplomado de gestión en turismo en la Universidad los Libertadores, 110 estudiante tuvieron la oportunidad de ser turistas en Bogotá durante dos días, durmiendo en hotel y en general, gozando de los privilegios de un turista.

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca

Gracias a la vinculación con el IDT, el proyecto fue seleccionado para recibir acompañamiento de los estudiantes y docentes de la universidad para construir una propuesta de turismo comunitario, permitiendo a los integrantes del proyecto generar empresa desde lo que han aprendido y acercarlos al ámbito universitario.

Colciencias

En 2012, apoyó el proyecto a través del programa Ondas.

El futuro de la experiencia ETA

La situación que dio origen al desarrollo del proyecto aún se presenta, se han logrado algunos cambios especialmente en los integrantes de las diferentes actividades, pero falta involucrar a la totalidad de la comunidad.

Desde el proyecto se presenta la propuesta de una malla curricular para hacer el proyecto transversal a todas las áreas y todos los grados; institucionalizar el proyecto.

La malla curricular es una propuesta que nace del trabajo con el Instituto Distrital de Turismo, en el programa Colegios Amigos del Turismo (CAT), cuyo objetivo es formar estudiantes sensibilizados frente a la importancia y los riesgos sociales, ambientales, culturales y económicos del turismo, y así generar un conocimiento y una aplicación de la ética para el sector, la cual forje una sociedad capaz de enfrentar y actuar ante sí misma y ante otras sociedades con responsabilidad. Para lograr esta meta, es necesario que los colegios implementen el proyecto desde los primeros años de formación académica y que los relacionen con la cotidianidad del aula de clase.

El programa Colegios Amigos del Turismo se basa en tres pilares que son: territorio y patrimonio, ocio y tiempo libre y turismo. El IDT seleccionó un grupo de docentes de los colegios inscritos en el programa CAT y brindó capacitación a través de un diplomado en la Universidad Los Libertadores. Esta se llevó a cabo con los docentes participantes de las diferentes áreas y asignaturas de desarrolló la malla propuesta.

La malla se dio a conocer en Consejo Académico, se presentó la propuesta a los docentes en reunión ampliada y se les hizo llegar a través del correo electrónico. Hasta el momento, sólo se han recibido comentarios de pasillo. La mayor institucionalización del proyecto va pasar por la aceptación y desarrollo de esta malla curricular.

Conexión con proyectos complementarios

La intención del equipo que lidera el proyecto es que el colegio sea el primer atractivo para propios e invitados, y que los participantes del proyecto Ecología, Turismo y Aventura puedan identificar los diferentes espacios del plantel, así como las actividades que en él se desarrollan. Actualmente, se desarrollan o están en proceso proyectos como agroforestal y huerta escolar, cuyo objetivo es cultivar frutales y vegetales propios del ecosistema para luego comercializar de diferentes formas: el proyecto de reciclaje, el de patrimonio que empalma muy bien con el de turismo y el proyecto de astronomía, entre otros.

Espacio para investigación con estudiantes

Las actividades del proyecto ETA permiten la formulación de preguntas de investigación para desarrollar con los estudiantes: ¿Cuáles son las especies de plantas y animales que están en las zonas próximas al colegio?, ¿cuáles son las características del agua de la quebrada Yomasa?, ¿cómo afecta el cambio climático las características del ecosistema de páramo?, ¿cómo se puede captar agua para consumo humano?

Algunas de estas preguntas ya se han comenzado a contestar, se está realizando un herbario con las plantas propias de este ecosistema, además, se investiga qué usos les daban las generaciones pasadas. Desde las diferentes áreas seguirán surgiendo preguntas que serán motivo de aprendizaje, no sólo para los estudiantes, pues esto también permite que los docentes desarrollen investigación a otro nivel.

Para solucionar algunos de los anteriores interrogantes, se requiere establecer conexiones con profesionales de otras especialidades, además, dotación específica.

Bibliografía

- Ausubel, D., y otros. (1983). *Psicología educativa*, México: Ed. Trillas.
- Congreso de Colombia. *Constitución Política de Colombia*, 1991.
- Congreso de Colombia, Ley 115 de 1994, Ley General de Educación.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. España: Siglo XXI editores.
- Moreira, M. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: VISOR editores.
- Organización de las Naciones Unidas ONU (2000). *Carta de la tierra*.
- Proyecto Educativo Institucional: I.E.D Las Violetas, 2013.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2009). Reorganización curricular por ciclos.
- SED. (2009). “*Educación de Calidad para una Bogotá Positiva: Herramientas para la Vida*”. En: Revista Internacional Magisterio, abril-mayo.
- SED. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/34384002/Herramientas-Para-La-Vida-y-Base-Común-de-Aprendizajes>

Anexo

Testimonios gráficos del proyecto ETA



Foto 1. Capacitación de estudiantes en primeros auxilios y transporte de lesionados.



Foto 2. Integrantes del proyecto, capacitándose en todo lo relacionado con el canyoning.



Foto 3. Colegio Tibabuyes de sudadera verde y el grupo de guías del colegio Las Violetas.

Proyecto de Investigación Escolar - PIE Granja Escolar EcoQuiba

ESPERANZA ORTIZ (PIE)

CAROLAY AVELLA (PIE)

HENRY MIRANDA (ECOQUIBA)

LILIANA SILVA (ECOQUIBA)

COLEGIO COLEGIO RURAL QUIBA ALTA IED

Reseña histórica

Ciudad Bolívar cuenta con una historia que se remonta a la época precolombina, donde erigía su poder el Cacique Saguanmachica, quien estaba al mando de las tribus muiscas sutagaos, cundais y usmes, que sobresalieron por su habilidad como mercaderes; practicaron el intercambio mercantil entre estas tierras frías y las de los llanos. Esto lo hacían a través de caravanas por los caminos empedrados y algunos puentes colgantes que comunicaban las sabanas del altiplano cundinamarqués con los pueblos de los llanos orientales, por donde transitaban los diferentes productos que comercializaban como el maíz, la quinua y la papa, entre otros.

Con la llegada de los españoles hacia 1750, estos asentamientos indígenas de la localidad tuvieron que sufrir enfrentamientos y la sumisión de su cultura y religión; después de esto, los principales colonizadores que fueron poblando esta zona provenían de los departamentos de Tolima, Boyacá y Cundinamarca, pero por las diferentes circunstancias que han alterado el orden público nacional, se ha presentado un desenfrenado desplazamiento hacia estos lugares desde los departamentos del sur oriente del país como Meta, Casanare, Guaviare, entre otros, convirtiéndose en una zona periurbana que se rotula como zona roja, foco

de violencia y delincuencia por las diferentes problemáticas sociales que allí convergen. Desde los años cincuenta, la actual Ciudad Bolívar ha demostrado un crecimiento paulatino basado, inicialmente, en asentamientos subnormales, trayendo consigo flagelos que aquejan el desarrollo cultural y dificultan las posibilidades turísticas, retando a la escuela a la formación integral de ciudadanos.

Descripción física de la localidad

Geográficamente, el Colegio se encuentra ubicado en la localidad 19 de Ciudad Bolívar, La localidad tiene una extensión de 12.298 hectáreas, de las cuales 10.210 pertenecen a territorio rural, esta parte de la localidad está comprendida por tres corregimientos (cada uno con sus veredas): Mochuelo (Mochuelo Alto y Mochuelo Bajo), Quiba (Quiba Alta y Quiba Baja) y Pasquilla (Pasquilla, Pasquillita, Santa Bárbara, Santa Rosa y Las Mercedes). El clima de la zona es frío con temperaturas máximas 19 °C y con una vegetación semiseca y bosque de pino y eucalipto. Quiba es prominentemente agrícola especialmente en el cultivo de frutos como fresa, uchuva, mora, curuba y tubérculos y hortalizas como zanahoria, papa, rúgula, lechuga y cilantro.

Historia pedagógica de la institución

La historia pedagógica de nuestra institución se remonta a 1953, cuando la educación se impartía a partir de la metodología de Escuela Activa, que extiende el contexto escolar a espacios abiertos donde se pueden adquirir nuevos conocimientos; con ello, el maestro deja, poco a poco, de ser el poseedor de los saberes y va convirtiendo a los estudiantes en agentes participativos, críticos y buscadores de sus conocimientos.

Para 1977, se pasó del formato multigrado al formato de escuela graduada. La institución empezó la búsqueda de un horizonte institucional que diera respuesta a las necesidades de los estudiantes, sus familias y la comunidad en general. Debido al crecimiento de la población en la zona, en 1982, la institución adoptó la metodología de Escuela Nueva. La base del trabajo era la interacción de los conocimientos de los maestros con los intereses de los estudiantes, quienes adquirieron un rol más activo y comprometido con su propio aprendizaje; de igual forma, el acompañamiento familiar adquirió una dimensión más importante.

El territorio donde se ubica la institución está habitado por gente amable y respetuosa, personas que han crecido a la par del sector; es decir, los pobladores provienen de familias que llegaron años atrás con grandes expectativas de crecimiento económico y cultural, buscando un futuro mejor en las cercanías de la capital. La demanda creciente de cupos hizo que la institución obtuviera la autorización para

ofrecer, a partir de 2000, la básica secundaria. Esto planteó la necesidad de asumir nuevas formas de enseñanza y procesos académicos, en respuesta al desarrollo físico, psicológico y social de los estudiantes. En entrevistas personales y grupales con los jóvenes, los docentes de secundaria se dieron cuenta de la explotación laboral a la que nuestros educandos eran sometidos por su necesidad económica. Se desarrolló un proceso de análisis y discusión sobre cómo ofrecer a los estudiantes, a partir del talento humano disponible en el grupo de maestros, un énfasis que les facilitara generar su propio sostenimiento y les diera la posibilidad de continuar con sus estudios profesionales. Se concluyó con el proyecto de énfasis micro-empresarial, con áreas de acción que comprendían panadería y pastelería, culinaria y procesos alimenticios, artesanías y agropecuaria. Este fue el inicio de los espacios académicos orientados por la sapiencia de los maestros en un tema específico que brindara otra opción a los estudiantes en su vida cotidiana. En julio de 2003, se puso en marcha el proyecto, con implementos donados por los padres de familia y en construcciones hechas por los estudiantes con materiales reciclados; se adquirieron algunos animales, gracias a fondos recolectados y aportados por los mismos estudiantes y docentes.

El Modelo Educativo en Ecoeducación del Colegio Rural Quiba Alta IED busca desarrollar una educación de calidad, a través de la experiencia de unidad sustentada en el vínculo armónico de todos los procesos educativos, que propicia el descubrimiento y fortalecimiento de los valores humanos y capacidades intelectuales que tienen todos los miembros de la comunidad educativa para interactuar ética y coherentemente en su pensar, comunicar y hacer con todo lo que les rodea. Con este precepto, el colegio ha pretendido articular los diferentes procesos que se derivan de la labor formadora haciendo que cada uno de ellos esté vinculado íntimamente con los demás; es así como los tres macro-procesos que se ejecutan hacen que se alcance el perfil A-gente de Cambio en todos los miembros de la colectividad.

El Modelo Pedagógico SICA (Significa-Comprende-Actúa) provee las diferentes herramientas que permiten que la formación integral de los estudiantes se produzca; entre ellas, resalta la aplicación de didácticas que, de acuerdo con el nivel de desarrollo de los estudiantes, extrapolen habilidades a partir de estrategias que motivan el aprendizaje y el conocimiento en ambientes de aprendizaje diferentes al aula de clase y a los saberes propuestos por políticas educativas nacionales.

Entre esas estrategias, hay dos que han permitido que la formación integral que busca afianzar el colegio en sus estudiantes sea más provechosa y significativa para ellos, además de desarrollar diferentes habilidades y capacidades que se transversalizan en los diferentes campos disciplinares y hacen de ellos personas íntegras y listas para desarrollarse como buenos ciudadanos en la sociedad a la que

pertenecen: el Proyecto de Investigación Escolar PIE y el proyecto Eco-Quiba, que fueron concebidos desde la necesidad de hacer el aprendizaje y la formación de ciudadanía más digeribles y amenos para los niños, niñas y jóvenes que asisten a estas aulas. El funcionamiento, los logros establecidos y los resultados de estos proyectos se apreciarán en las siguientes líneas de este documento que permitirán apreciar por qué se crearon, sus fundamentos y qué se visualiza en el futuro de estas dos formas diferentes de aprender, diferentes ideas de hacer escuela.

Proyecto de Investigación Escolar (PIE)

ESPERANZA ORTIZ

CAROLAY AVELLA

En la actualidad, la vereda cuenta con más de mil quinientos habitantes. El colegio alberga estudiantes rurales y de zonas periurbanas; puede considerarse territorio de frontera, pues en nuestros estudiantes podemos encontrar costumbres y creencias de los dos ámbitos, que se entrelazan para vivir. El 80 % de los estudiantes vienen de los barrios Bella Flor, Paraíso, Guabal; el 20 % restante, de diferentes lugares de la vereda como Ojo de Agua, Tierra Colorada y Páramo. Pertenecen a los estratos socioeconómicos 1 y 2, donde se evidencia una clara dificultad de solventar las necesidades básicas del ser humano; en algunos casos, la obtención de los servicios básicos es de forma ilegal, al igual que la construcción en zonas de riesgo, donde en más de una ocasión han ocurrido diferentes desastres, debido al deslizamiento del suelo en época de lluvia o al deterioro ambiental a causa de la sobrepoblación.

De acuerdo con el formulario DANE-C600, que contiene información básica del estudiantado, y con la caracterización socioeconómica que el colegio mismo hace, un alto porcentaje de las familias que comprende esta comunidad educativa vive en lugares construidos por ellos mismos con materiales de baja calidad, entre los que se incluyen maderas, latas y desechos que adquieren en basureros de retales industriales y hospitalarios, o alquilan lugares pequeños que albergan familias de hasta diez personas; no poseen más electrodomésticos que un televisor y un equipo estéreo y el acceso a la tecnología como computadores e internet es escaso. Los trabajos más comunes son la construcción, servicios generales, vigilancia y trabajos informales.

En el caso de las familias rurales, la mayoría son trabajadores de los hacendados del sector, es decir, jornaleros que labran la tierra de otras personas; quienes son propietarios de pequeños lotes cultivan de manera artesanal sin tener acceso a tecnologías que mejoren el resultado de sus cosechas.

La escolaridad de los padres de familia no sobrepasa la básica secundaria y el porcentaje de analfabetismo es alto. La anterior afirmación se ha podido constatar en las capacitaciones que el colegio realiza frente a didácticas institucionales; una de las dificultades más frecuentes es el desconocimiento del lenguaje escrito. Sin embargo, es de destacar que el compromiso de quienes asisten a estas reuniones es superior a las dificultades y problemas que se puedan encontrar.

Socialmente, los estudiantes conviven con fenómenos que los acechan diariamente, como el uso de sustancias psicoactivas, el pandillismo y la delincuencia organizada; esto se debe a que los padres trabajan jornadas muy largas, lo que desvanece la tutoría sobre sus hijos. Actividades de la institución, como charlas y talleres sobre estos temas, han ayudado a que estas problemáticas no permeen en profundidad al colegio. Sabiendo que nuestros estudiantes están en medio de este contexto social barrial y periurbano, después de procesos básicos de investigación, surgió la idea de las especialidades, que consiste en tener en cuenta esas dificultades sociales, pero también brindar las herramientas para identificar las oportunidades que se presentan a los estudiantes, para aprender y encontrar formas de mejora individual, y así puedan proyectarse en la sociedad. La experiencia con el desarrollo de procesos investigativos desde el trabajo de especialidades ha permitido que los estudiantes aprendan de su realidad desde una mirada crítica y con posibilidades de generar cambios. Es así como aquello que aqueja nuestro contexto podemos tomarlo y transformarlo para nuestro crecimiento; las problemáticas como barrismo, embarazo adolescente, trabajo infantil o temas como el fútbol, las tecnologías, el deporte pueden dar lugar a crear constructos que permitan a los estudiantes ver otras perspectivas de vida mejor.

Desarrollo de la experiencia PIE

La reflexión del ejercicio pedagógico nos lleva a descubrir que la decisión de preparar a nuestros estudiantes para la vida laboral ha significado dejar de lado elementos académicos que les podrían ser valiosos en caso de continuar sus estudios profesionales. En 2007, los primeros avances, poco estructurados, llegaron con la creación de grupos autónomos de estudiantes que intentaban investigar temas de su interés, a través de la exploración y la indagación. Cuando esta intención se moldeó y tomó forma, se hacían las propuestas por parte de los estudiantes, se acudía a un docente que pudiera orientar el proceso y trabajar conjuntamente con ellos, alrededor de una temática o tópico generador de saber. Al finalizar el año escolar, debían sustentar sus trabajos ante jurados que, para los estudiantes de grado once, incluían directivos y administrativos de la institución. En su momento, las presentaciones resultantes contaban con un protocolo y unos lineamientos dispuestos por los docentes, con el fin de promover la investigación en los estudiantes de los grados superiores.

Este primer intento nos permitió identificar factores que dificultaban el buen desarrollo del proceso. Encontramos la necesidad perentoria de formar a los estudiantes en bases de investigación: aspectos formales de redacción de documentos, definición de objetivos, consulta bibliográfica y análisis de datos. Desde el punto de vista logístico, el seguimiento al proceso investigativo de los estudiantes incrementó el volumen de trabajo de los docentes de toda la institución, así como la demanda de espacios y tiempos de encuentro.

Tras dos años de trabajo arduo, el proyecto permitió que los estudiantes aprendieran a diferenciar conceptos como consulta e investigación, trabajo de grado y trabajo de clase; también se logró que se apropiaran de sus proyectos investigativos. Esto se manifestaba, por ejemplo, en que ya hacían ejercicios de campo, como sucedió en un trabajo de investigación específico en “Barras Bravas”, donde lograron entrevistar a personalidades como el director de “Goles en Paz” y los comandantes de las barras de dos equipos de fútbol de la ciudad.

Con trabajos como estos, los jóvenes entendieron que investigar les generaba nuevos y propios conocimientos. Durante 2009 y parte de 2010, el proceso flaqueó y decayó porque la intermitencia en los docentes acompañantes y tutores fue constante, especialmente debido a reubicaciones.

A finales de 2010, se renueva la planta docente institucional y el proyecto toma un nuevo aire; se reorganiza y queda establecido de la siguiente manera: los ciclos 1 y 2 cuentan semanalmente con un espacio académico centrado en un tópico generador, como pueden ser: “los súper héroes” o “el cultivo de zanahorias”.

Al finalizar el año escolar, en una Feria del Conocimiento, el estudiante muestra los avances y las conclusiones de su proyecto, expresado en la elaboración de libros correspondiente al tema trabajado. Para los ciclos 3, 4 y 5, las pretensiones fueron más complejas.

Se apunta al desarrollo de habilidades de pensamiento (inteligencia), a partir de un saber particular que le permita al educando definir su proyecto basado en parámetros establecidos para este espacio académico, el cual consta de dos horas semanales.

Según las habilidades y el talento de los docentes, se establecen seis especialidades en ciclo 3: habilidades gerenciales, habilidades comunicativas, mundo científico y tecnológico, cultura y sociedad, filosofía natural y corporeidad. Cada especialidad implica una manera diferente de ver el mundo, pero la intencionalidad en común es desarrollar entre los estudiantes una actitud investigativa.

El ciclo 3 (grados 5º, 6º y 7º) no cuenta con una selección tan rigurosa como la que se hace para los ciclos 4 y 5; según el Proyecto Educativo Institucional (PEI),

este ciclo se reorganizó bajo unos hilos conductores que permiten al estudiante rotar por las seis especialidades y explorar dos de ellas cada año, de tal manera que al finalizar el grado 7º, ellos puedan escoger una especialidad o PIE para investigar durante los siguientes cuatro años. Esta decisión se toma con la ayuda de tres elementos: test de inteligencias múltiples, valoración académica del grupo de docentes orientadores y las preferencias del estudiante.

El escenario pedagógico consiste en un espacio semanal de dos horas, donde se integran estudiantes de ciclos 4 y 5, comparten saberes propios de cada especialidad, se enfocan en la construcción de saberes y socializan los avances de sus proyectos. La construcción es propia al interior de cada especialidad y producto de los intereses conjuntos del docente y los estudiantes. Así, por ejemplo, en corporeidad se apunta a la formación de una escuela deportiva en baloncesto.

Un instrumento que permite el control de los avances es el Registro Individual de Avances (RIA), que se lleva en forma autónoma por cada estudiante, según unos criterios mínimos consensuados por los docentes de las especialidades, en cuanto avances en la investigación y comprensión del proyecto de síntesis, siguiendo apartados como sesión, fecha, compromisos y observaciones. El RIA se diligencia por semana, por tema o por cada encuentro.

Continuando con el ejemplo de la escuela de formación deportiva, se consideran momentos diferentes para la revisión bibliográfica, la práctica y la exposición de avances; esto permite al estudiante desarrollar su inteligencia espacial, lógica matemática y practicar el deporte como desarrollo motriz, apuntando a una formación integral.

Como escenario académico, el PIE ofrece a los estudiantes un espectro de oportunidades para explorar y conocer su realidad desde un saber particular. Esto fortalece sus habilidades de pensamiento y le facilita contextualizar su realidad de una manera asertiva, con la ayuda del maestro.

Los avances de los proyectos se muestran al final de cada año en la Feria del Conocimiento.

En el estudiante, esta experiencia innovadora permite la apropiación de un conocimiento que probablemente no sea objeto de una asignatura en particular, sino surgido como integración en torno al conocimiento de su contexto dentro de la especialidad. Así, a medida que el estudiante adquiere conocimiento, también va desarrollando su habilidad mental (inteligencia) y fortalece las relaciones personales en pro de la sana convivencia.



Fuente: Trabajos expuestos en el Foro Institucional 2013

Proyecto de Investigación Escolar como iniciativa de análisis e investigación

El PIE, además de sus aportes a la formación de los estudiantes, también representa para el docente la exigencia de transformar constantemente su práctica, ya que la pericia del estudiante lo lleva a actualizarse, a proponer nuevas experiencias, a ser crítico de los fenómenos naturales y sociales y a forjar en los estudiantes expectativas de vida distintas a su realidad. Conjuntamente, el docente y los estudiantes hacen del PIE un escenario para la construcción de saberes, la socialización y la comprensión misma (síntesis del trabajo) de la investigación.

Considerando que el estudiante de 5° grado (primer nivel del ciclo 3) se debe perfilar desde entonces en la investigación, pasará por seis escenarios de aprendizaje en el ciclo, participando en uno de los PIE (corporeidad, habilidades gerenciales, habilidades comunicativas, mundo científico y tecnológico, cultura y sociedad, y filosófica natural) durante un semestre, concluyendo el año con dos especialidades trabajadas. En ciclo 4, se divide la especialidad de mundo científico y tecnológico en dos: mundo científico y mundo tecnológico, teniendo desde grado 8° y hasta grado 11° siete espacios académicos de investigación.

Resultados de la experiencia

Principalmente, la experiencia del PIE ha resultado ser un espacio de motivación para los estudiantes, pues las especialidades desarrolladas en este han permitido clarificar y fortalecer en un amplio porcentaje sus expectativas frente a continuar con su Educación Terciaria y establecer los saberes con los que más se vinculan y hacerlos significativos para sus diferentes prácticas como estudiantes y como ciudadanos.

Después del análisis efectuado con las diferentes instancias educativas, se pudo observar que el Proyecto de Investigación Escolar está propiciando en los estudiantes un espacio de discernimiento donde ellos, a partir de su experiencia en cada una de las especialidades, pueden aprender más y mejor acerca de temas que les llaman la atención y se pueden desenvolver con mayor agilidad.

Cuando se indaga sobre qué aportes o beneficios han recibido de estos PIE, los estudiantes responden que estos espacios les han permitido aprender sobre materias que son de su interés y donde no es fácil profundizar en la cotidianidad del aula, bien sea porque el tiempo es limitado o por que se tratan en clase de manera superficial para cumplir con los estándares establecidos legalmente.

El proceso que se desarrolla en el PIE hace más fácil la forma de enseñar y aprender. Los estudiantes interesados en un campo específico de saber son recibidos por un docente que conoce a fondo los temas que allí convergen, y la motivación y compromiso que los estudiantes traen facilita la adquisición y la interiorización de estos saberes; pues además, existe la convicción de que servirán para la vida, convirtiéndose en saberes significativos para quien los recibe.

A partir de la implementación de esta propuesta, los logros obtenidos están en proceso de maduración, pero han evidenciado un cambio en la forma como los estudiantes han aprendido a conocer y a conceptualizar los métodos investigativos en su forma más básica; ya no se ve a la investigación como una tarea de consultar bases de datos para copiar, pegar y contar lo que otros ya han dicho y estudiado; ahora los trabajos investigativos de los estudiantes se han deslizado un poco más de lo que encuentran en la internet y se han transportado a espacios que les permiten vivir experiencias enriquecedoras, tales como ir al campo de investigación para conocer de primera mano aquello que les genera interrogantes, dudas e intereses y analizar situaciones que pueden modificar su actuar individual y su quehacer social.

Con los PIE, la intención inicial del trabajo ha sido contribuir al desarrollo de aspectos cognitivos como son reconocer el “Soy bueno para...” y el conocimiento de procesos investigativos que son útiles para la vida estudiantil y en el futuro cuando los estudiantes se puedan formar y desempeñar en el ámbito profesional. Es sabido por todos que nuestro país no es un lugar en cuyo desarrollo la investigación social o científica ocupe un puesto importante.

En las instituciones de educación básica y media, el trabajo en investigación es escaso, lo que suele concluir en que cuando los jóvenes llegan a sus estudios superiores se ven frustrados por no saber investigar o en mínima medida tener las bases de cómo hacerlo. La institución ha buscado proporcionar esos primeros saberes sobre investigación desde cómo crear una introducción, una justificación y unos

objetivos hasta hacer trabajo de campo y análisis de datos. Para ello, se ha puesto en marcha el desarrollo de la malla curricular de PIE que transversaliza el proceso desde el ciclo inicial hasta el ciclo 5, siempre queriendo que los estudiantes aprendan paso a paso cómo hacer una investigación y, a la par, proveer conceptos esenciales sobre temáticas específicas enmarcadas en el conocimiento exacto de una materia. De esta manera, el estudiante podrá decidir, con mayor seguridad, el camino a seguir en el caso que quieran continuar estudios superiores.

La formación integral del ser humano ha sido uno de los puntos fuertes que el proyecto de PIE ha logrado cimentar. Con este, los estudiantes han logrado mejorar su capacidad cognitiva cuando aprenden temáticas y desarrollan habilidades frente a la especialidad que abordan; el proceso socioafectivo se ve marcado cuando el trabajo en equipo se fortalece al instante de la creación de grupos de investigación y la creatividad. El desarrollo físico se evidencia cuando las sustentaciones y las exposiciones les han desarrollado habilidades como hablar en público y expresar con argumentos los nuevos saberes adquiridos.

Para el caso de los maestros, el proyecto ha permitido un crecimiento integral en la relación maestro-investigador, puesto que el trabajo de una materia específica implica una profundización en la temática y en el desarrollo de las diferentes habilidades que esta quiere desplegar; también hace que se busquen nuevas didácticas de aprendizaje, donde la dinámica de la clase llene expectativas los diversos pensamientos y haya una apropiación real de los diferentes saberes por parte de los estudiantes. El compromiso de los directores de cada especialidad ha permitido que instancias como la Feria de Conocimiento se hayan convertido en espacios de socialización de lo trabajado al interior de cada PIE y que a su vez, se realice con esmero y calidad, tanto de quien la orienta imparte como de quien la desarrolla.

La creatividad del docente es otro factor que ha venido creciendo con el desarrollo del proyecto, pues ha sido necesario implementarla en gran medida, ya que los recursos didácticos y materiales que apoyan el trabajo son insuficientes y la inventiva ha solventado, mayormente, las necesidades de avance de la propuesta.

Trasversalmente al proyecto, los docentes han visto la necesidad de potenciar los conocimientos que tienen en su especialidad; de ahí que algunos de ellos han decidido hacer estudios referentes a su campo de acción, los cuales les permitan profundizar su conocimiento y adquirir nuevos saberes que puedan transmitir a los estudiantes que se vinculan a las diferentes especialidades. Esto se puede demostrar mediante los estudios que son referentes, de una u otra forma, a aspectos que desarrollan en el PIE, y los cuales les han permitido incrementar sus niveles de profesionalización y con ello, han podido crecer integralmente como docentes y seres humanos

Aspecto investigativo

Como se ha mencionado en algunas partes de este documento, los propósitos generales del PIE son desarrollar en los estudiantes habilidades y capacidades en prácticas y usos de la investigación y abrir el umbral de expectativas de los jóvenes a la hora de hacer una elección responsable de sus proyectos de vida, una vez culminen sus estudios secundarios.

Para que estos propósitos se lleguen a cumplir, fue necesaria la construcción de una malla curricular que recogiera los aspectos básicos que se deben implementar en un estudio o investigación.

Es así como se empiezan a transversalizar los conocimientos sobre investigación desde el ciclo inicial, donde se despliegan los primeros conceptos y, a partir del desarrollo de proyectos de aula, los estudiantes empiezan a reconocer los procesos investigativos. Ya en el ciclo 3, los estudiantes entran en contacto con las especialidades de una manera superficial, pero que les permite dilucidar por qué campo se van a decidir al momento de escoger una especialidad en los ciclos 4 y 5.

Para estos cursos superiores y con una propuesta más concreta en cada una de las especialidades, se proponen, ejecutan y concluyen trabajos investigativos que requieren de los estudiantes el acopio de los conocimientos adquiridos año tras año y que los facultarán para mostrar una investigación con sentido y con objetivos claros de cumplir.

Paralelamente, esto significa que han avanzado en aclarar los saberes y áreas que podrían seguir en la Educación Superior, en caso de poder acceder a ella. De lo contrario, habrán desarrollado su recursividad e identificado formas de trabajo y sostenimiento para su vida futura.

La malla curricular de PIE se apoya en un marco conceptual donde se busca enseñar las generalidades de la investigación y luego, cada una de las especialidades se enfocan en el estudio de temáticas guiadas desde estudios investigativos. Es por ello que en los PIE confluyen tanto lineamientos investigativos como conocimientos propios de las especialidades. En cada una de las especialidades que propone el PIE, las actividades buscan desarrollar los lineamientos que se plantean en la malla curricular para cumplir los propósitos expuestos antes.

Entre dichas actividades encontramos diferentes escenarios de socialización como las ferias del conocimiento, las ferias de PIE, salidas pedagógicas orientadas a disciplinas específicas o para el manejo de la investigación, uso de espacios públicos como bibliotecas y visitas a lugares que ayuden a enfocar los estudios e investigaciones que realizan los estudiantes, siempre indagando sobre aspectos que amplíen el ámbito del trabajo investigativo.

A raíz del acompañamiento, se hicieron consultas con docentes y directivos sobre el desarrollo de la experiencia. La información obtenida da buenas referencias sobre los trabajos que se adelantan en la actualidad, y aporta a planes de mejoramiento para que el PIE alcance completamente sus objetivos.

Se destacan las deficiencias de infraestructura física y la limitación o ausencia de materiales didácticos; igualmente, con frecuencia, se estima que los proyectos se ven relegados o se truncan, porque el tiempo de actividad no es suficiente, dada la urgencia de llevar a cabo otras actividades que la Secretaría de Educación decide o sugiere.

Las necesidades de formación profesional de los docentes que ha arrojado el análisis del proyecto redundan en la necesidad de actualización permanente, en cuanto a los procesos investigativos que propicia el país en la actualidad, las variadas formas de investigación y las herramientas requeridas.

Del mismo modo, el trabajo en TIC es importante para el desarrollo de los trabajos investigativos y formativos que se llevan al interior de las especialidades. La institución ha estado buscando oportunidades de capacitación en estos campos, tales como diplomados y cursos, y los docentes están ingresando a estudios postgraduales que les sirvan para su ejercicio profesional relacionado con los PIE.

El futuro del Proyecto de Investigación Escolar se fragua positivamente debido a que el apoyo logístico se empieza a visibilizar cuando la administración del colegio piensa en proveer de materiales didácticos para el desarrollo de cada una de las especialidades.

Esto permitirá implementar nuevas y variadas herramientas que facilitarán aún más el aprendizaje dentro de ellas. Sin embargo, lo verdaderamente importante de este proyecto es que desde el desarrollo cognitivo enfocado a vivir una vida donde conocimientos y estilos de vida redunden en el mejoramiento de una sociedad que día a día está dejando a las personas cada vez más solas, logrará hacer estudiantes capaces de forjar su propio futuro.

Sobre todo porque existen sectores mínimos que están logrando apropiarse de un país indiferente y ensimismado en el beneficio individual que busca lograr metas individuales, así eso implique pisotear al otro y menospreciar a su semejante.

Los resultados del PIE pronostican que las nuevas generaciones quibeñas pondrán sobre la mesa una actitud de cambio y serán la base de un mañana mejor que, como siempre, inicia por ellos, se extiende a su familia y tal vez, logre anclarse en una sociedad capaz de abrir su mente y dignificar a los ciudadanos que la componen.

Proyecto Eco-Quiba. Granja Escolar EcoQuiba

HENRY MIRANDA

LILIANA SILVA

La granja escolar EcoQuiba surge a partir de la iniciativa de un docente, quien consideró la posibilidad de utilizar como escenario de aprendizaje un espacio verde existente en el predio del colegio y el cual no era utilizado. Se trataba de facilitar a los estudiantes la oportunidad de interactuar de manera directa con el medio natural, aprovechando, al mismo tiempo, los conocimientos empíricos sobre la labranza de la tierra y la curiosidad de los jóvenes de las veredas aledañas al colegio del sector urbano con respecto a la naturaleza

El propósito inicial se ha modificado sobre la marcha. Se ha convertido en aportar a la realización del Proyecto Educativo Institucional, dado que la participación en las actividades de la granja puede contribuir al desarrollo de las capacidades y habilidades de los jóvenes en los diferentes campos del pensamiento y a desarrollar en ellos actitudes sociales importantes.

Actualmente, los estudiantes y algunos docentes que participan directamente ven la granja como un espacio que propicia el aprendizaje significativo, mediante la confluencia de saberes empíricos, la indagación y el aporte de conocimientos académicos. De hecho, la experiencia parece haberse convertido paulatinamente en más participativa, como lo demuestra el hecho de que se hayan vinculado algunos jóvenes de la vereda que estudian en la jornada contraria y algunos padres hayan prestado colaboraciones en materia del cuidado de animales y la enseñanza de la labranza.

Aprender haciendo según Dewey

Para él, el pensamiento no es un conglomerado de impresiones sensoriales, ni la fabricación de algo llamado “conciencia”, y mucho menos una manifestación de un “espíritu absoluto”, sino una función mediadora e instrumental que había evolucionado para servir a los intereses de la supervivencia y el bienestar humano.

Esta teoría del conocimiento destacaba la “necesidad de comprobar el pensamiento por medio de la acción si se quiere que este se convierta en conocimiento”. Dewey reconoció que esta condición se extendía a la propia teoría (Mayhew y Edwards, 1966, p. 464). Sus trabajos sobre la educación tenían por finalidad estudiar las consecuencias que tendría su instrumentalismo para la pedagogía y comprobar su validez mediante la experimentación.

Dewey estaba convencido de que muchos problemas de la práctica educativa de su época se debían a que estaban fundamentados en una epistemología dualista errónea —epistemología que atacó en sus escritos del decenio de 1890 sobre psicología y lógica—, por lo que se propuso elaborar una pedagogía basada en su propio funcionalismo e instrumentalismo. Tras dedicar mucho tiempo a observar el crecimiento de sus propios hijos, Dewey estaba convencido de que no había ninguna diferencia en la dinámica de la experiencia de niños y adultos.

Unos y otros son seres activos que aprenden mediante su enfrentamiento con situaciones problemáticas, surgidas en el curso de las actividades que han merecido su interés. Para todos, el pensamiento constituye un instrumento destinado a resolver los problemas de la experiencia y el conocimiento es la acumulación de sabiduría que genera la resolución de esos problemas. Por desgracia, las conclusiones teóricas de este funcionalismo tuvieron poco impacto en la pedagogía y en las escuelas, se ignoraba esta identidad entre la experiencia de los niños y los adultos.

Dewey afirmaba que los niños no llegaban a la escuela como limpias pizarras pasivas donde los maestros pudieran escribir las lecciones de la civilización. Cuando el niño llega al aula, “ya es intensamente activo y el cometido de la educación consiste en tomar a su cargo esta actividad y orientarla” (Dewey, 1899, p. 25). Cuando el niño empieza su escolaridad, lleva en sí cuatro “impulsos innatos: el de comunicar, el de construir, el de indagar y el de expresarse de forma más precisa”. Estos constituyen “los recursos naturales, el capital para invertir, de cuyo ejercicio depende el crecimiento activo del niño” (Dewey, 1899, p. 30). El niño también lleva consigo intereses y actividades de su hogar y del entorno en que vive y al maestro le incumbe la tarea de utilizar esta “materia prima” para orientar las actividades hacia “resultados positivos” (Mayhew y Edwards, 1966, p. 41).

Según Dewey, el método experimental se basa en la educación de la destreza individual, de la iniciativa y el espíritu de empresa, de investigación y de adquisición del conocimiento a través de la práctica misma.

Ideas que llevan a desarrollar prácticas de labranza a los estudiantes en la granja, y a través de las cuales pueden hacer investigación, experimentación y análisis directo con actividades que los divierten y llevan hacia el aprendizaje de todos los campos del conocimiento.

Para Dewey, la educación es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia. A partir de esto, su principal preocupación fue poder desarrollar una educación que pudiera unir la tradicional separación entre la mente y el cuerpo, entre la teoría y la práctica o entre el pensamiento y la acción, ya que él pensaba que al hacer esta separación, llamada “natural”, la educación tendía a ser académica y aburrida, alejada de los intereses reales de la vida.

Dewey creía firmemente que se podía aprender haciendo algo que no se comprendía. Como consecuencia de esto, la tarea del maestro es realmente la de ser un orientador del aprendizaje y no un amo o “autoridad”. Debe tener suficiente conocimiento de sus alumnos, sus necesidades, experiencias, grados de habilidad y conocimientos para poder, no dictar fines y planes, sino participar en una discusión referente a lo que ha de hacerse en conjunto con ellos. En este ámbito de conocer profundamente a los alumnos, para Dewey, era fundamental el respeto a la individualidad y libertad de los estudiantes y, a partir de estas, habilitar a los alumnos para que prestaran cooperación especial en grupos de su interés y participar de sus actividades (UNESCO, 1993).

En el campo de la granja, los estudiantes participan directamente en las actividades que los docentes, los capacitadores de la Unidad Local de Asistencia Técnica Agropecuaria y Ambiental (ULATA) o en su defecto, los niños de las veredas les indican. Cabe aclarar que este es un espacio donde se le da marcha y total énfasis a nuestro PEI; allí se tienen en cuenta las habilidades de cada estudiante. Por esta razón, es tan importante conocer muy bien a los niños e identificar sus fortalezas y capacidades, sus limitaciones y sus fuerzas.

Pertinencia en relación con el contexto

El ambiente donde se encuentra nuestra institución posee unas características especiales, pues, aunque es una zona rural, está muy cerca del sector urbano y la población de barrios marginales o de invasión, se acerca cada vez más a la institución. La región posee un clima frío, lo que hace que los habitantes rurales y sus hijos se dediquen a oficios agrícolas, específicamente el cultivo de la papa, haba, alverja, al cuidado del ganado y otro tipo de animales como gallinas, cerdos y el pastoreo de ovejas.

Nuestra comunidad quibeña pertenece a dos sectores bien definidos: aproximadamente un 70 % de los niños y niñas viven en barrios periurbanos marginales de la localidad de Ciudad Bolívar, con familias de procedencia campesina, desplazados de diferentes regiones del país, que tienen conocimientos básicos de las actividades agrícolas o, por lo menos, están familiarizados con el campo, y que de acuerdo a la caracterización institucional, no cuentan con el total de servicios básicos; algunos son desempleados o trabajan en empleos informales.

El otro 30 % de la comunidad estudiantil hace parte de la población campesina: hijos de padres que desempeñan actividades del campo, en su mayoría, en propiedades ajenas. En cuanto al estilo de vida, estas diferencias se manifiestan en su comportamiento, liderazgo, comunicación, sentido de colaboración, cuidado de las plantas, animales y confianza en las actividades agropecuarias. Los estudiantes

que tienen conocimiento del campo son más abiertos y dispuestos a participar de la granja, mientras que los nacidos en la ciudad son un poco renuentes y desconfiados al respecto.

Los estudiantes gozan de una infraestructura pequeña con espacios verdes no propiamente recreativos, ya que estos son lugares dedicados a la siembra de hortalizas y algunos tubérculos (papa). Se cuenta con una cancha donde se practican todos los deportes.

Allí se reúnen doscientos cuarenta estudiantes de la jornada de la tarde y seiscientos sesenta de la jornada de la mañana. En los alrededores del colegio, encontramos fincas en las que sus dueños se han dedicado a hacer monocultivos, generalmente papa de año y criolla, con algunas excepciones de cultivos de alverja, haba y cilantro.

El recurso hídrico de la región está representado por la quebrada Lima que nace en Quiba, parte rural de la localidad de Ciudad Bolívar y es afluente del Río Tunjuelo. Actualmente, se encuentra en un proceso de estudio por parte de la Ulata, la fundación Pavco y la misma comunidad, para lograr su recuperación, ya que se está altamente contaminada en su parte baja por residuos sólidos y líquidos.

Tenemos dos vías de acceso que comunican a la vereda con Bogotá, ya sea por el barrio Mochuelo o por El Paraíso. Estas características del sector hacen que el colegio esté inmerso en un ambiente completamente tranquilo, natural, saludable y sin contaminación auditiva y visual. La vida escolar se desarrolla en un espacio que permite a los estudiantes interactuar toda la jornada con la naturaleza y disfrutar de la tranquilidad y el silencio, situación que se revierte en una convivencia agradable; por esta razón, los padres de familia luchan por tener a sus hijos en nuestra institución.

Nuestras salidas pedagógicas se convierten generalmente en caminatas de campo, ya que es el espacio a priori y además es un beneficio o recurso que tenemos para poder relacionarnos de manera directa aun más con la naturaleza, sobre todo es una ventaja para los niños que son de los barrios periurbanos, donde los ambientes naturales y de esparcimiento son menos comunes que en otros sectores de la ciudad.

Hablar de Quiba, es hablar de tranquilidad, de fe, de naturaleza, espacios libres de contaminación, pero también de pobreza. Esta es una situación que a los habitantes de estas veredas los afecta gravemente, pues a pesar de vivir allí desde hace muchas décadas, sus familias no son dueñas de sus tierras, sino que viven como administradores o cuidadores de las fincas de unos pocos propietarios que manejan la economía del sector.

La confluencia de estudiantes de diferente procedencia suele generar en la comunidad escolar un ambiente hostil de los niños del sector urbano hacia los de las veredas. Según dicen, los niños campesinos no saben hablar o utilizan un vocabulario diferente al que ellos están acostumbrados a manejar. Sin embargo, cuando se trata de actividades de la granja, son los estudiantes de la vereda quienes asumen el liderazgo frente al trabajo, lo que garantiza una aceptación por los demás; diferencias que pierden su importancia y se convierten en una oportunidad de aprendizaje, basada en los conocimientos empíricos que han adquirido en su entorno.

En materia de conformación familiar, los estudiantes de nuestro colegio viven situaciones diversas. La mayoría de ellos viven con uno de sus progenitores y en otros casos, sólo con algún familiar. Esto hace que sus procesos escolares no siempre sean los esperados, ya que no cuentan con el acompañamiento adecuado para garantizar el logro de sus competencias y el desarrollo de sus capacidades.

En cuanto a la salud se refiere, nuestros estudiantes presentan cuadros de desnutrición, ya que, según ellos mismos comentan, “en ocasiones, sólo comemos un alimento diario” o la familia se alimenta en comedores comunitarios. Esto se evidencia en las encuestas de caracterización institucional.

La permanencia de los estudiantes en el colegio es intermitente, especialmente por asuntos relacionados con la propiedad de sus viviendas. Aproximadamente un 50 % de la población es constante, pues son propietarios; el resto se trasladan con frecuencia, ya que viven en arriendo. Algunos describen sus viviendas como habitaciones donde se hacían más de cinco personas. De la misma manera, algunas de sus viviendas no tienen los servicios públicos básicos, otros preparan sus alimentos en cocinas de leña, traen el agua de tanques comunales o, por mangueras, de “aljibes” que quedan cerca de los barrios peri rurales.

En resumen, la experiencia es pertinente en el contexto de la Institución, ya que rescata la importancia de la zona rural y favorece la creación de ambientes de aprendizaje que generan procesos de investigación directa, convirtiéndose en un escenario pedagógico que permite relacionar todos los contenidos curriculares, a través de las actividades que hacen allí. Por esta razón, estamos convencidos de que esta propuesta ha permitido mejorar los desempeños académicos de los niños, su convivencia y por lo tanto, se debe potencializar más.

El desarrollo del trabajo en la granja permite la interacción de los niños con el entorno que los rodea, generando en ellos sentimientos relacionados con la protección y la valoración del ambiente y como desde nuestros comportamientos se van creando hábitos de vida saludable, además de despertar el amor por la naturaleza y contribuyendo a un cambio de actitud frente a la realidad que se observa y los problemas generados por la falta de conciencia ambiental.

Desde los proyectos de aula, se trabajan temas que conllevan a la búsqueda de información y permiten dar respuesta a inquietudes relacionadas con el trabajo que allí se desarrolla. Estos son el pretexto para la adquisición de conocimientos, el desarrollo de la sana convivencia y de las relaciones interpersonales.

El desarrollo de la experiencia

Es importante una aclaración inicial: en la básica primaria (ciclos 2 y 3), el docente encargado de cada grado (nivel) maneja todas las áreas del plan de estudios, con excepción de Educación Física. Esto facilitó que las actividades de la granja representaran aportes en el aprendizaje de la lecto-escritura y las matemáticas, una nueva forma de relación con el aprendizaje y entre los estudiantes. Sin embargo, en relación con los docentes, la misma condición contribuyó a que se tratara de esfuerzos más individuales que institucionales. Pese a ser una experiencia desarrollada simultáneamente por cada uno de los dos docentes en sus respectivos grados, no era ni planeada ni desarrollada en común. Por lo tanto, la actividad no tenía presencia en la planeación del trabajo diario, dado que el “planeador” institucional era común, mientras la actividad era individual de cada uno de los dos docentes.

El proyecto inició en 2011, a partir de una sugerencia de los docentes Henry Miranda y Liliana Silva, vinculados al colegio en julio de 2010. Obtenida la autorización de la rectora para las actividades de granja, se inició con la siembra de hortalizas (lechuga y espinaca) y árboles frutales.

El material de siembra fue proporcionado por la Ulata, (Unidad Local de Asistencia Agropecuaria), con plántulas que estaban a punto de perderse si no se trasplantaban. La Ulata dio también las primeras orientaciones técnicas para siembra y mantenimiento del cultivo. Un grupo de estudiantes de quinto grado y los dos profesores, con la ayuda de un vigilante, prepararon la tierra y plantaron, cultivaron, cosecharon y vendieron las hortalizas; con el producto de la venta, se compraron las semillas para la siembra siguiente.

Desde el punto de vista institucional, es destacable que, aunque había aprobación de la rectora, algunos profesores estaban en desacuerdo con la experiencia porque no veían su utilidad pedagógica, o eran indiferentes a ella.

Por el contrario, algunos padres de familia se manifestaron satisfechos de que sus hijos estuvieran aprendiendo de manera distinta a la convencional de “tiza y tablero”. Es decir, la experiencia se desarrollaba aislada del resto de la vida institucional y entre los dos docentes de básica primaria y sus respectivos grupos, en la sede B (el colegio tiene dos). Los resultados principales eran “emergentes”, dado que no se previeron ni planificaron resultados específicos.

En 2012, en el ciclo 2 (grados 3° y 4°), se inició el proceso teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes, surgidos al final de 2011, en cuanto temas generadores: la zanahoria y el manejo de los residuos sólidos. La zanahoria se convirtió en el proyecto de aula de ciclo 2 y se hizo evidente en el planeador de clases. En este mismo año, en el ciclo 3 (grado 5°), se trabajó el proyecto de residuos sólidos, como proyecto de aula. Sin embargo, el proyecto no tuvo acogida entre los demás docentes y terminó convertido en actividades inconexas: recolección de basuras, trabajo de reutilización de desechos. Durante este mismo año, entraron a formar parte del proyecto los animales: además de algunas semillas, la Ulata donó una oveja; con un cordero, un vecino pagó el arriendo de un lote propiedad del colegio. Los demás animales llegaron en 2013.

Para el desarrollo del proyecto en 2012, un factor importante fue la disponibilidad de agua, que en lo sucesivo (2013) se convirtió en dificultades a raíz de actitudes de los vecinos, quienes se opusieron, en una primera instancia, a que el colegio utilizara el agua para riego o para los animales. Por tal razón, con la profe Lilitiana hablamos con los vecinos, llegando al acuerdo de utilizar el líquido con el compromiso de realizarle mantenimiento al tanque del que se abastecen las dos familias y la granja.

En 2013, desde inicio de año se iniciaron los procesos según lo planeado. Los capacitadores de la Ulata hicieron presencia en el colegio desde el mes de marzo, iniciando con las capacitaciones en Buenas Prácticas Agropecuarias (BPA), y nos dieron a conocer el proyecto de la posible entrega en comodato de un galpón de cien gallinas, mediante la participación en un concurso de méritos.

Durante los meses de abril y mayo, se hicieron las capacitaciones por parte de la doctora Olga Rodríguez (agronoma de la Ulata), en preparación y manejo de herbicidas y plaguicidas producidos con materiales orgánicos para que los niños aprendieran a hacer dichos procesos. Durante el primer semestre, uno de los vigilantes donó para la escuela un bulto de semilla de papa y dos conejos. Con ayuda de la Agrónoma de la Ulata y la participación de los alumnos de 5°, se sembró la semilla. La Ulata suministró también plántulas de cebolla, lechugas, espinacas y otras hortalizas; los niños las sembraron de manera mucho más tecnificada, en cuanto a espacios y requerimientos.

Internamente, en cada curso se organizaron comités de trabajo dentro de la huerta, con el fin de asignar responsabilidades a cada estudiante en el cuidado, observación y realización de bitácoras de procesos y resultados. Basados en el manejo del galpón, se pudieron tratar mucho más fácil varios temas de áreas: en Matemáticas, las operaciones básicas, medidas de peso, tiempo, distancia y capacidad, porcentajes, estadísticas, fraccionarios y decimales; en ambientes investigativos, abonos y herbicidas orgánicos, así como su relación con la salud humana; en formación

ciudadana, identificación de condiciones climáticas, comercialización de los productos e historia del comercio en Colombia; en inglés, se hicieron pequeños diálogos para la presentación de cada uno de los proyectos que se desarrollaron en la granja. Los estudiantes y algunos padres de familia participaron de todas las capacitaciones de manera directa.

Durante este año, la Secretaría de Educación solicitó, para complementar la carpeta de evidencias con el fin de justificar el incentivo por “metas de calidad” en la educación rural, la participación, formulación y ejecución de un proyecto innovador con alto impacto en toda la comunidad. Esto dio origen a la participación de todos los docentes con sus estudiantes en pequeñas actividades que posteriormente fueron abandonadas, una vez se recolectaron las evidencias necesarias.

Finalizando el año escolar, justamente el día de la entrega final de boletines, se hicieron paquetes de hortalizas (papa, cilantro, lechugas) y se regalaron a padres de familia de los estudiantes. El proceso de entrega fue hecho por los mismos estudiantes que desarrollaron los proyectos.

Resultados

Cuando iniciamos el trabajo en la granja, buscábamos establecerla como un espacio fundamental para el aprendizaje y la práctica, tanto de conocimientos como situaciones cotidianas que permitieran el crecimiento personal y social de los estudiantes. Desde el comienzo, fue notorio que el desarrollo colectivo de actividades como la siembra, limpieza, riego, recolección y venta de los productos suscitaba entre los estudiantes relaciones afectivas más fuertes, lo que mejoró notablemente la convivencia de todo el grupo y sobre todo de quienes presentaban dificultades de comportamiento. A la vez, vimos cómo la motivación, el protagonismo de su propio aprendizaje y las expectativas constantes contribuyen a que los estudiantes aprendan de una manera mucho más agradable los contenidos académicos.

Actualmente, se ha logrado mejorar la convivencia y poner en práctica el valor de la paz basado en la armonía consigo mismo, con los demás y con el entorno natural que nos rodea. Esto se evidencia en los pocos casos que se remiten a comité de convivencia escolar en los tres últimos años, además, a través del trabajo de la tierra, se ha incrementado el amor por la naturaleza y por lo que ella nos proporciona, el aprecio por esta y el deseo por saber más de los beneficios que podemos obtener si hacemos buen uso de ella.

En este 2014, el trabajo en la granja ha logrado involucrar a un maestro de los ciclos 2. Es decir, un tercero y dos más (los dos cuartos y los de la jornada de la tarde), ya que planear los proyectos de aula los lleva a investigar sobre lo que se puede hacer allí, en qué medida es un ambiente de aprendizaje significativo para

los estudiantes y cómo la adquisición de conocimientos está ligada al proyecto. Aunque no todos los docentes encaminan el proyecto de aula a la práctica en la granja, sí lo desarrollan teniéndole como base para tal fin; este tipo de actitudes van de acuerdo con las habilidades e intereses de los maestros de cada ciclo.

La experiencia consiste en apropiarnos y utilizar este espacio de la granja como escenario de aprendizaje, investigación y observación para los maestros que deseen convertir del currículo un aprendizaje significativo y agradable para los niños. Hasta el momento, lo que hemos venido haciendo es buscar la manera de relacionar las temáticas de los diferentes campos del aprendizaje, con los “ecos” y los esenciales, en las labores que se desarrollan en la granja.

Hemos logrado gestionar un convenio con una entidad local como es el caso de la Ulata, donde los estudiantes han participado en capacitaciones teórico-prácticas, lo mismo que en talleres de buenas prácticas agropecuarias. Estas capacitaciones, no sólo aclaran la manera de trabajar la tierra, sino que también aportan a otras formas de acceder al conocimiento y la intencionalidad de investigar. Cabe aclarar que algunos padres de los niños también han hecho parte de estos procesos.

Se logra el tiempo para realizar las actividades de la granja, ya que el horario de clases lo maneja cada docente, con excepción de la clase de Educación Física. Es decir, los niños, en compañía de sus docentes o de manera autónoma, ejecutan diariamente sus responsabilidades dentro del proyecto. En otras ocasiones, hacemos actividades generales en la granja, es decir, los niños y el docente, de igual manera cuando participamos de las capacitaciones sobre siembra, toma de medidas para los surcados, toma de muestras de suelo, manejo adecuado de los recursos de nuestro entorno y manejo adecuado de los residuos sólidos. Posteriormente, los estudiantes deben plasmar en sus cuadernos los conocimientos, según el campo de pensamiento: (Desarrollo del Pensamiento, Lenguajes y Ambientes Investigativos).

El aprendizaje de los estudiantes ha sido positivo, pues ya logran manejar algunos conceptos técnicos sobre los animales y las plantas, mejoraron la agilidad mental en Desarrollo del Pensamiento, y les gusta escribir sobre lo que hacen y lo que observan y sobre todo son inquietos por preguntar y consultar.

Al finalizar las actividades académicas de los dos años anteriores, se ha pasado el trabajo de granja como proyecto de innovación pedagógica para la conformación de nuestra carpeta de evidencias que nos pide la Secretaría de Educación, no sin dejar de ver la verdadera relevancia que hemos podido observar en cuanto a este escenario de aprendizaje. Los estudiantes han hecho intervenciones en los demás grupos para dar a conocer los resultados de sus proyectos, la venta de productos y la solicitud de algunos objetos que necesitan en la granja.

De la misma manera, al finalizar el año, los estudiantes han hecho exposiciones tipo feria para dar a conocer los resultados de sus proyectos y han vendido y obsequiado productos a los padres de familia en las entregas de boletines.

Poner en práctica la experiencia de la granja en el contexto institucional, ha sido una tarea bien difícil, ya que para los compañeros docentes es importante y trascendente este ejercicio sólo cuando se producen resultados tangibles, situación por la cual el impacto de este trabajo no se refleja institucionalmente como debería. Algunos padres también se resisten a creer que sus hijos aprendan algo cuando participan de la labranza. Afortunadamente, en las reuniones, la mayoría de ellos han hecho comentarios sobre la motivación de sus hijos para ir al colegio, participar en las actividades y la consulta y profundización de algunas temáticas.

Durante estos tres años, hemos venido profundizando el trabajo que desarrollamos allí y tenemos algunos escritos sobre ello, lo cual ha cobrado un poco más de importancia a nivel institucional. Nuestro objetivo es que esta propuesta se vuelva completamente institucional y pueda ser tenida en cuenta en la planeación de los proyectos de aula. Tenemos claro que en un principio sólo fue una intención puramente desinteresada. Posteriormente, buscamos alianzas para darle mayor énfasis y actualmente estamos sistematizando estas actividades con el propósito de poderles evaluar y focalizar su trascendencia en el aula hasta volverlas un proyecto transversal. Hasta el momento, los resultados no han tenido un impacto más relevante, ya que no ha habido un seguimiento de estudiantes por parte de los docentes que han estado en frente de esta propuesta, es decir, cada año nos corresponde un grupo diferente.

Aspecto investigativo

Existe coherencia entre el propósito, el marco conceptual y las actividades, ya que buscar que la granja fuera un espacio dedicado a la investigación, a fortalecer los valores institucionales y a desarrollar las habilidades de los estudiantes en los diferentes campos del pensamiento ha permitido despertar el interés del estudiante, el desarrollo del proyecto de aula para generar problemas que suscitan la curiosidad y la necesidad de buscar más información y el deseo de seguir aprendiendo.

A partir de estos principios, Dewey plantea que el proyecto no es una sucesión de actos inconexos sino una actividad coherente y ordenada, donde un paso prepara la necesidad del siguiente, y cada uno de ellos se añade a lo que ya se hizo y lo trasciende de un modo acumulativo, con lo cual se busca que el aprendizaje también desarrolle en el estudiante diferentes aspectos y lo lleve a ser responsable crítico, creativo, autónomo, democrático y solidario, mediante una toma de decisiones acertadas.

Además, el proyecto permite convertir al colegio en un espacio donde el estudiante halle continuidad con las situaciones reales de su entorno y le dé herramientas para su mejoramiento y transformación, a través de lo que puede observar, contrastar, reflexionar, deducir, concluir y aplicar, para lo cual se deben tener en cuenta saberes previos y experiencias vividas. Según lo planteado por Dewey, durante el desarrollo del proyecto, motivar de forma constante hacia la obtención continua de logros cada vez mayores es un aspecto fundamental.

Durante el desarrollo de la experiencia, surge la necesidad de formación en proyectos de investigación productivos, pues lo que se ha venido realizando ha sido un poco de forma experimental aprendiendo del error y de las necesidades que van surgiendo en la ejecución del mismo proyecto.

La posibilidad de escribir sobre nuestro que hacer y específicamente sobre esta experiencia, tiene como objetivo principal identificar posibles temas de investigación pedagógica para profundizar y cualificar nuestro ejercicio profesional.

Hay una debilidad en la manera de evaluar nuestra profesión, ya que no se hace contantemente –solo a final de año de manera general–, y tampoco sistematizamos los resultados o las experiencias. Las evaluaciones de los proyectos que se desarrollan al interior de la institución solamente se socializan al terminar las jornadas académicas y solo hasta allí se observan los resultados. Sin embargo, no se hacen las respectivas sugerencias o cambios que estos requieren para el mejoramiento de su ejecución.

Los estudiantes sugieren temas de investigación en los diferentes campos del conocimiento como son Ambientes Investigativos, Lenguajes, Formación Ciudadana y el mismo PIE en bachillerato como en primaria.

Los docentes y estudiantes hemos encontrado debilidades en la sistematización de nuestras prácticas, pues en el colegio, se hacen muchos proyectos y propuestas que apuntan a mejorar la calidad académica y pedagógica, pero se pierde esta oportunidad, debido a que no se hace una sistematización oportuna que refiera un cambio en el ejercicio y que este se aproveche.

A través de esta experiencia como escenario pedagógico, lo que se promueve es que los estudiantes encuentren una conexión entre su pensar, su actuar, su currículo y todas las preguntas hipotéticas que a diario se hacen sobre el aprendizaje, es decir, que los niños y niñas adquieran una actitud de observación, comparación y comprobación, un gusto por descubrir y redescubrir en su aprendizaje.

El futuro

La granja escolar EcoQuiba, como escenario de aprendizaje, debe convertirse en un proyecto institucional visto como la aplicabilidad del PIE, en su énfasis Granja. Debe ser un escenario de aprovechamiento pedagógico donde todos los campos del pensamiento confluyan y los niños y jóvenes tengan la posibilidad de aplicar sus conocimientos y también puedan investigar sobre los procesos que allí se adelantan. Es decir, deben descubrir que la investigación no es sólo para algunas pocas personas y que no es nada inalcanzable. De igual manera, deben entender que no se necesita estar dentro del laboratorio para alcanzar una actitud investigativa, sino que el laboratorio está allí.

Estas posibilidades se desarrollarán mejor, en la medida que la granja se convierta para el colegio en un escenario pedagógico institucional; eso significaría el desarrollo planificado en la granja de diversidad de actividades no necesariamente agropecuarias, pero ligadas al PIE, por ejemplo.

La granja es un espacio de formación de la persona desde sus valores morales, pues dentro de las actividades que se desarrollan, tenemos un espacio donde los niños van y realizan ejercicios de lectura compartida, silencio-terapia, de respiración y de relajación. Se hace énfasis en su relación con el entorno, su cuidado, sus beneficios para nosotros los humanos, sus beneficios y desde luego sus cuidados. Esto genera la posibilidad y necesidad de trabajar en equipo, lo que hace que las relaciones de interpretación, análisis, acuerdos, respeto por el saber del otro, por sus capacidades y posibilidades se incrementen.

El desarrollo del campo de pensamiento investigativo aparece a medida que los jóvenes pueden observar y verificar procesos y procedimientos que surgen en la observación y las preguntas hipotéticas. Es la granja, su laboratorio investigativo y el campo de Eco-Expresando (Lenguajes), la posibilidad para plasmar en palabras sus proyectos de investigación, de acuerdo con la posibilidad o complejidad de conocimientos.

En el área de la segunda lengua, sería interesante que los estudiantes formaran, junto con el énfasis de emprendimiento, un grupo de guías turísticos pedagógicos que logren socializar a grupos de otros lugares del mundo o por internet sobre esta experiencia: inglés. Como traductores, y emprendimiento, vistos como la empresa que busca los contactos a nivel nacional e internacional para dar a conocer la propuesta.

En el campo del desarrollo del pensamiento desde ciclo inicial, con las temáticas que se ven en estos grados, se promoverán propuestas donde la granja sea el escenario de exploración de las operaciones mentales básicas de los pequeños.

El énfasis de nuestra institución se puede describir de la siguiente manera, teniendo en cuenta que la granja lo transversalice en su totalidad, es decir en todos los campos del pensamiento y en todos los ciclos:

- Ciclo 1: Fortalecimiento de SER

Desarrollar la capacidad de ubicarse en el espacio, realizar sus primeros trazos sobre la huerta, reconociendo nuestro entorno rural, identificación de las características de todo ser vivo y perteneciente a un ecosistema.

- Ciclo 2: Desarrollo del Ser Social

Desarrollo de la capacidad de identificarse en una sociedad que trabaja en equipo por un bien común dentro de los procesos de la granja, y que a través de estos, se fortalecen los espacios de concertación y de paz. Capacidad para preguntar y dar respuestas claras de manera escrita y oral, hacer registros numéricos y gráficos y datos de los procesos pecuarios que desarrollan en su interior.

- Ciclo 3: Proyecto de vida

Identificación de talentos enfocados desde cualquiera de los campos del pensamiento. Reconocer el saber de nuestros ancestros en cuanto a la labranza, forma y costumbre para las siembras, desarrollo de la capacidad para hacer observaciones, confirmar transformaciones, ver directamente los cambios de los seres de la naturaleza y hacer registros de ello, realizar socializaciones de consultas y construir textos coherentes para sus exposiciones, realizar registros matemáticos numéricos, gráficos y estadísticos de los procesos agropecuarios.

- Ciclo 4: Opciones de microempresas

Formular proyectos microempresariales con los pasos que desde el área de lenguaje se establezcan, pasos para hacer un proyecto, registros contables, estadísticos, aplicaciones de métodos científicos, creación de abonos y herbicidas que favorezcan la salud de los humanos y mejoren la sostenibilidad de los ecosistemas de nuestro entorno.

- Ciclo 5: Emprendimiento (A través de la media fortalecida)

Creación y manejo de las microempresas, sostenibilidad, contactos, contabilidad, informes gerenciales, formulación de otros proyectos sostenibles, registros e informes de tipo científico, entre otras actividades.

Bibliografía

UNESCO. (1993). *Perspectivas*: revista trimestral de educación comparada, 28(1-2), 289-305. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/deweys.pdf>

Asociación Internacional de Aprendizaje Experiencial, [en línea]. Recuperado de: <http://www.aprendizaje-experiencial.org/#!/filosofa/c3x8>.

La Semana Cultural, una expresión de procesos pedagógicos en el territorio rural de Ciudad Bolívar

EDELMIRA ROJAS

NELSY BARRETO

PATRICIA ROJAS

YESID ÁLVAREZ

COLEGIO RURAL JOSÉ CELESTINO MUTIS IED - LOCALIDAD 19 CIUDAD BOLÍVAR

Presentación del Colegio Rural José Celestino Mutis

El Colegio Rural José Celestino Mutis proviene de la Escuela Mochuelo Bajo, la cual desde 1952 aproximadamente, se encontraba ubicada en la vereda Mochuelo Bajo. Dicha institución se originó en el interés de la comunidad, cuyo apoyo y liderazgo propició el desarrollo de una pequeña escuela con una planta física que inició albergando una docente con diversos cursos, bajo el modelo de Escuela Nueva, hasta llegar a tener once cursos en 2000 con doce docentes.

Desde 1999, este equipo de docentes empieza a cuestionar su labor educativa en el territorio y desde esta reflexión, a partir de 2000, y en compañía de una nueva dirección de la institución bajo la rectora Edelmira Rojas de Niño, se genera una transformación de las prácticas docentes mediante el desarrollo de procesos pedagógicos que respondían a los intereses y necesidades de la población y del territorio.

De esta manera, en 2002, en el Centro Educativo Mochuelo Bajo se evidenciaron procesos pedagógicos que se enmarcaban en la denuncia social, de condiciones ambientales que enfrentaba la población del sector por encontrarse cerca del Relleno sanitario “Doña Juana” y en medio del Parque Minero Industrial. En el mismo año y en medio de las circunstancias mencionadas, se llevó a cabo la primera Semana Cultural Institucional, expresión pública del sentir de estudiantes y docentes de primaria.

Para esta época, la infraestructura física de la escuela no tenía la capacidad para atender la demanda de cupos, pues no cumplía los estándares establecidos de seguridad. Además, se encontraba a escasos cuatrocientos metros del Relleno “Doña Juana” y al lado de un chircal en actividad. La contaminación ambiental que emanaba desde el Relleno se evidenciaba en malos olores y plagas de insectos, especialmente moscas y ratas, agregadas al humo y el polvo generado por las chimeneas de las ladrilleras, produciendo enfermedades endémicas, afecciones en la piel, garganta y ojos a los estudiantes, docentes y empleados de la Institución. Los testimonios de los profesores antiguos, y que aún están en el colegio, evidencian las condiciones con las que se trabajaban:

[...] llegaba llorando, ese colegio no me gusta, las moscas, en mi cajón se metían los ratones” (Profesora Deyanira Guerrero).

[...] el encuentro específico era la cocina, el comer el caldo y sacarles la mosca y seguir comiendo. (Profesora Miryam Chacón).

[...] llegaba con el cabello lleno de polvo, porque la carretera era destapada, solo había una ruta, si uno se quedaba de la ruta, teníamos que mirar cómo subíamos, también estar en el salón donde estaban las mosquitas, llevar eucalipto y lo quemaba para espantarlas. Hicimos cosas muy interesantes (Profesora Patricia).

Estos hechos obligaron a la Secretaría de Educación del Distrito a actuar para garantizar el derecho a la educación en condiciones de seguridad y calidad. En el Plan de Desarrollo “Bogotá sin Indiferencia, un compromiso social contra la pobreza y la exclusión 2004-2008 y el Plan Sectorial de Educación. Bogotá una gran escuela, para que los niños aprendan más y mejor”, del mismo periodo, la Alcaldía Mayor y la Secretaría de Educación del Distrito en cabeza del profesor Abel Rodríguez Céspedes contemplaron la construcción de colegios nuevos y el mejoramiento de los existentes. En 2005, la SED inició junto con directivos docentes, docentes y padres de familia del barrio Mochuelo Bajo la búsqueda de un lote, con el objetivo de construir allí un colegio que sustituyera al que, en precarias condiciones, venía funcionando en el sector. Con la interventoría de la Universidad Nacional de Colombia, se adquirió el predio denominado “El Clavel”.

Tres años y medio más tarde, el 23 de noviembre de 2009, se inaugura el Megacolegio con el nombre de Colegio Rural José Celestino Mutis, en alusión al sabio naturalista y los dos mil trescientos setenta árboles, cuyos nombres se tomaron para denominar los veintiséis salones. En el mismo año, ante la SED se gestionó la articulación de la Educación Media con la Educación Superior, inicialmente con la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD); en 2011, con la Escuela Colombiana de carreras Industriales (ECCI), y en 2014, con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y la Universidad Manuela Beltrán.

Hoy, el Colegio Rural José Celestino Mutis cuenta con mil setecientos veintitrés estudiantes, distribuidos en dos jornadas escolares: en la jornada de la mañana, el nivel de preescolar y los ciclos 3, 4 y 5; en la jornada de la tarde, el nivel preescolar y los ciclos 1 y 2. El 52 % de los estudiantes habitan en la zona rural, especialmente Mochuelo Bajo; el 48 % provienen de la zona urbana de Ciudad Bolívar, barrios como Arborizadora Alta, Sierra Morena, Candelaria, San Francisco, Arborizadora Baja, El Lucero, La Estrella, Quintas del Sur y San Joaquín, entre otros.

La planta física comprende seis hectáreas de la zona rural de Mochuelo Bajo, en dos de las cuales están construidos la zona administrativa, los laboratorios especializados, la zona de preescolar y las aulas. Hoy contamos con sesenta y cuatro docentes, cuarenta y uno en la jornada mañana y veintitrés en la jornada tarde; el equipo administrativo lo conforman seis funcionarios de apoyo y un equipo de gestión liderado por la Rectora, cuatro coordinadores y tres orientadoras.

Teniendo en cuenta que este nuevo megacolegio se ubica en la Vereda Mochuelo Bajo y continúa la historia de la antigua escuela veredal, el Proyecto Educativo Institucional que hoy se adelanta se denomina “Fortaleciendo el pensamiento creativo a través de la educación ambiental, desde lo natural, social y cultural dentro del contexto rural”, cuyo énfasis está en la educación ambiental.

Este PEI se fundamenta en un horizonte institucional que propende por el desarrollo de factores claves de éxito como: proyecto de vida, procesos pedagógicos innovadores e investigativos, educación ambiental, evaluación para el mejoramiento, gestión institucional, trabajo en equipo y contexto rural. Lo anterior se hace evidente en el desarrollo de proyectos de aula, proyectos pedagógicos productivos, proyectos transversales y proyectos interinstitucionales, los cuales son el motor de procesos pedagógicos gestados por el Colegio Rural José Celestino Mutis en el territorio rural de Ciudad Bolívar.

En el marco de procesos pedagógicos innovadores, el colegio ha asumido la propuesta de la reorganización escolar por ciclos que retoman las características de los estudiantes asociadas a la edad, al contexto y sus niveles de desarrollo y aprendizaje. En esta reorganización, el trabajo se realiza por campos de pensamiento, en

la búsqueda de evidenciar la interrelación de las diversas formas de ver, abordar y reflexionar el contexto local, rural, nacional y mundial, dando prioridad al aprendizaje como un proceso de reflexión permanente sobre la experiencia cognitiva, la construcción colectiva desde la investigación en el aula y la búsqueda de la interdisciplinariedad.

Los campos de pensamiento que se desarrollan en el colegio son: Pensamiento Lógico, Pensamiento comunicación, arte y expresión, Pensamiento Histórico, Pensamiento en Ciencia y Tecnología y Pensamiento en Ciudadanía y Ruralidad. Estos campos apuntan desde saberes específicos al desarrollo de los proyectos de aula con énfasis particulares en los cinco ciclos escolares; los proyectos se socializan en el marco de la Semana Cultural Institucional y Comunitaria.

El Campo de Pensamiento Ciudadanía y Ruralidad fue producto de los procesos pedagógicos desarrollados en la zona rural. Allí se retomaron las vivencias, las experiencias, la relación entre la teoría y práctica en el territorio rural, convirtiéndose en una propuesta que en su momento fue innovadora porque salió de los docentes, de acuerdo con el contexto y las dinámicas en el territorio y no formaba parte de la propuesta de la SED.

Presentación de la Semana Cultural y Comunitaria

En el marco de la Enseñanza para la Comprensión y la Pedagogía por Proyectos, en el Colegio Rural José Celestino Mutis se desarrollan prácticas pedagógicas fundamentadas en el análisis de realidad, el reconocimiento del territorio, sus relaciones y sus conflictos. Desde esta perspectiva, se impulsan procesos pedagógicos cuyo propósito es generar pensamiento crítico en los estudiantes, abordando problemáticas y proponiendo o vivenciando alternativas frente a estas, y con el fin de aportar hacia los proyectos de vida.

El análisis de la realidad parte de la ubicación del Colegio en el territorio rural de Ciudad Bolívar y en las condiciones ya mencionadas. En consecuencia, los aprendizajes han sido promovidos a partir de reflexionar sobre las condiciones ambientales del territorio, tanto naturales como sociales y culturales; por tanto, en la escuela, se fundamentaban en la investigación, desde la indagación y el análisis de las necesidades de los habitantes del sector, y así el objeto de estudio fue la población y su contexto

En esta construcción de procesos pedagógicos en el territorio rural, expresados a través de la Semana Cultural Institucional y Comunitaria, hemos vivido diversos momentos: el origen, la consolidación y el estancamiento que hoy nos hace pensar en la necesidad de realizar transformaciones.

El origen se encuentra en 1999. Todo fue producto de un seminario de evaluación, los docentes reflexionaron sobre el impacto real de sus prácticas en el territorio. A partir de allí, se inició un proceso de análisis y transformación del quehacer docente, en busca de acciones que permitieran a los estudiantes el aprendizaje contextualizado y trascendente en su realidad. Esto condujo a que en 2002, con ocasión de la I Semana Cultural Institucional, docentes, directivos y estudiantes dieran a conocer el propósito fundamental y socializar con la comunidad los aprendizajes construidos, a partir del análisis del territorio, lo que contribuyó a estrechar lazos entre el Colegio y la comunidad.

Desde ese año, el Centro Educativo Mochuelo Bajo inicia un ejercicio social que hoy hace parte de la tradición del sector rural de Ciudad Bolívar, por su desarrollo, crecimiento e impacto en la población, aspecto que se profundiza más adelante. Es importante mencionar que durante un periodo significativo, la escuela, bajo el marco de la Semana Cultural, presentó un periodo de resistencia y denuncia frente al Relleno “Doña Juana” y la problemática minera.

Como lo afirma Armando González, exalumno: “sirve como escenario para visibilizar las problemáticas comunitarias, desde el teatro, lo artístico y lo teórico. Hacíamos referencia y un poco a lo que decía el señor Andrade, que a través de sus canciones se expresaba la problemática”.

Estos elementos fueron motor y motivación para los diversos proyectos de aula y desde allí, estudiantes, docentes y padres de familia participaban en los procesos pedagógicos, a través de expresiones artísticas, de producción académica e interacción con la población.

La socialización de estos procesos se da a través de la Semana Cultural, donde se busca visibilizar lo que se realiza, bajo la idea de compartir saberes construidos y generar desde la escuela procesos alternativos frente a las problemáticas del territorio, vinculando activamente a la población en el aprendizaje.

Otro objetivo que motivó la propuesta correspondió a la búsqueda de relación entre la escuela y los habitantes de Mochuelo Bajo, pues las relaciones existentes eran aisladas y daban lugar a roces que no generaban dinámicas apropiadas para el desarrollo y construcción del conocimiento en los estudiantes. Así entonces, la Semana Cultural Institucional y, más adelante, la Semana Cultural Comunitaria han sido la ocasión para fortalecer los lazos y la interrelación comunidad-escuela.

En 2008, la Semana Cultural incorpora explícitamente la expresión comunitaria, con el propósito de fortalecer la identidad frente al territorio; y desde hace seis años, se invita a grupos de música y danza campesina y tradición oral que existen en las nueve veredas de la zona rural de ciudad Bolívar para hacer parte de este

intercambio de saberes, vinculando de esta manera a docentes, estudiantes, directivos, entes gubernamentales, población en general y campesinos.

Actualmente, como producto de la Semana Cultural, la población rural exige su realización, además campesinos y habitantes de la región dinamizan procesos de creación al interior de los diferentes grupos artísticos conformados para compartir en este espacio comunitario. Además, los estudiantes y docentes socializan sus construcciones, a partir de los procesos pedagógicos adelantados durante el año escolar en los proyectos de aula.

Es importante evidenciar que desde 2012, además de socializar saberes y aprendizajes, la Semana Cultural se ha convertido en dispositivo para favorecer la convivencia centrándose en el “respeto por la vida”, desde la tolerancia y la responsabilidad. Como consecuencia del proceso desarrollado colegio-comunidad, la Semana Cultural Institucional y Comunitaria es una acción reconocida por la población en general. De esta manera, se entiende, como una forma diferente y alternativa de orientar procesos formativos desde la educación formal, que involucran acciones comunitarias, convivenciales y artística, haciendo visible el impacto generado en la población de este sector rural de Bogotá; procesos que pretenden validarse y hacerse visibles desde este proceso de sistematización.

Referente conceptual

La Semana Cultural Institucional y Comunitaria en el Colegio Rural José Celestino Mutis es la expresión de los procesos pedagógicos construidos por docentes, estudiantes, directivos y padres de familia, en el marco del análisis del territorio y el interés institucional por recuperar la memoria campesina de la región.

Desde esta acción, los procesos pedagógicos se entienden como “el conjunto de prácticas, relaciones intersubjetivas y saberes que acontecen entre los que participan en procesos educativos, escolarizados y no escolarizados, con la finalidad de construir conocimientos, clarificar valores y desarrollar competencias para la vida en común” (Palacios, 2000, p. 1). Con ello, en este Colegio, las prácticas y relaciones escolares se asumen como una posibilidad de vivenciar la expresión: “Una Esperanza en medio de la incertidumbre”, ya que responde a la necesidad de la vida de esta población rural de Ciudad Bolívar.

En la labor docente, los maestros deben asumir una posición de reconstrucción de las prácticas, relaciones y saberes de la población rural y urbana de Ciudad Bolívar, con el propósito de intervenir en la vida de quienes se involucran en el proceso educativo: estudiantes, padres de familia, directivos y los mismos docentes. Los procesos pedagógicos se asumen como el conjunto de prácticas que requieren

la integración de las áreas del conocimiento para construir respuestas interdisciplinarias frente a los aconteceres de la vida en común. Este enfoque permite a la institución asumir estos procesos pedagógicos desde la construcción de respuestas frente a la realidad. La “Enseñanza para la comprensión” es una opción para fortalecer la dinámica educativa y hacer realidad el requerimiento de construir una oportunidad para la vida de los niños, niñas y jóvenes.

Así, este trabajo se entiende a la luz de que “existe un lugar donde todos los viajes y los conocimientos se juntan, nuestro sueño de comprender el mundo y transformarlo en un lugar donde todos vivimos mejor. Ese lugar es la escuela, donde la imaginación y el potencial creativo se desbordan y es posible construir con ellos lo que siempre se ha soñado” (Willson, 1998, p. 20). Conscientes de que “los cambios culturales como sabemos requiere, entre otros factores importantes, de sostenibilidad en el tiempo para concretarse. No son de corto plazo” (Palacios, 2000, p. 2). Desde la Enseñanza para la Comprensión (EpC), en los procesos pedagógicos, se incorporan los denominados “Tópicos Generadores” como herramientas de desequilibrio cognitivo, que orientan la construcción de conocimiento a lo largo del año escolar y aparecen como producto de la negociación de intereses de los estudiantes, los docentes y el contexto.

Adicionalmente, es necesario pensar en los procesos pedagógicos desde la perspectiva de calidad, referida a los resultados en pruebas externas, abriendo el espacio para la discusión sobre la necesidad de mejorar los procesos de aprendizaje y por favorecer los resultados “se requiere cambios radicales en los procesos pedagógicos para elevar la calidad de la educación y recomendando la transformación de la gestión educativa, la articulación de la educación con las demandas económicas, sociales, políticas y culturales, y cambios en la pedagogía y en los contenidos de la enseñanza para hacerlos más pertinentes a las necesidades básicas de aprendizaje de la población” (Palacios, 2000, p. 3). También se tiene en cuenta que la calidad de estos procesos pedagógicos “no depende única ni principalmente de recursos técnico-pedagógicos (material didáctico, número de estudiantes por profesor, disponibilidad de textos) ni de las interacciones que ocurren en el aula” (Palacios, 2000, p. 3), sino que involucra fundamentalmente a los agentes, contextos y procesos que interactúan en la enseñanza y el aprendizaje.

La semana cultural del Colegio Rural José Celestino se adopta como un espacio para socializar los procesos pedagógicos adelantados en los proyectos de aula y Proyectos Transversales, construidos desde la indagación y análisis del territorio, abordándolo como “resultado de un proceso de territorialidad que implica dominio y apropiación de los espacios por parte de los grupos humanos” (Sosa, 2012, p. 24); para ello, es necesario retomar la concepción de territorio, no sólo como espacio geográfico y/o natural, sino como producto social e histórico.

El territorio es una construcción mental, que aunque parte de una vivencia individual es construcción colectiva a través de la integración de: espacio, hábitat, geografía, ecosistema, pensamiento y cultura. El territorio está siendo constantemente adaptado, es colmado de símbolos sociales y significados culturales, en concordancia con la historia e identidad de cada pueblo o grupo social. Los territorios tienen agentes y actores sociales diversos, cada uno con diferentes intereses, necesidades y formas de actuar; siendo escenarios políticos donde el poder se disputa constantemente (Ramírez, 2009, p. 76).

Ahora bien, la concepción del territorio como producto social e histórico incluye las problemáticas sociales, económicas, políticas y ambientales resultado de la interacción del hombre con la naturaleza. En ese espacio habitado, se expresa el compartir de conocimientos, costumbres, sentimientos e identidades que permiten a los sujetos evidenciar las razones y las ventajas de su vecindad física, para construir su identidad colectiva (Política de Ruralidad, 2006).

Estas problemáticas son resultado de las relaciones sociales y naturales, como lo resalta Sosa (2012), cuando afirma que el territorio tiene una base constituida por espacio geográfico o por delimitaciones políticas con el Estado, pero es más un resultado de las relaciones sociales y de las relaciones y procesos naturales que son cambiantes, multidimensionales e indivisibles. Además, se conjugan con elementos de la naturaleza como diversidad biológica y ambiental, dando lugar a memorias colectivas, construcciones simbólicas, comportamientos, hábitos, sistemas y formas productivas.

Existen diferentes definiciones de territorio, pero más allá de estas, el territorio es la gente y sus relaciones en una vinculación vital con las culturas; es un símbolo que expresa la identidad, sabiduría e historia de los pueblos para garantizar su continuidad y supervivencia (Política Ruralidad, 2007, p. 12). Las situaciones socioeconómicas y políticas se reflejan en el número de personas que viven en el territorio por el desplazamiento, el desempleo, la violencia de diferentes tipos: intrafamiliar, de género, el pandillismo, la drogadicción, pobreza, falta de oportunidades, además del control del territorio por diferentes fuerzas políticas.

Desde su problemática social, esta expresión del territorio se agudiza por la falta de organización comunitaria, la presencia del Estado en lo punitivo y su ausencia en materia de alternativas y/o oportunidades para la población. Esta situación se hace evidente en el comportamiento de los estudiantes en el Colegio.

Otro aspecto a entender se refiere a las dinámicas de poder que se manifiestan en el territorio, como lo afirma Aceves, cuando retoma a Foucault (1978) "... territorio, es sin duda una noción geográfica, pero es en primer lugar una noción jurídico-política: lo que es controlado por un cierto tipo de poder" (p. 285).

Estas relaciones manifiestas de poder marcan en los sujetos la percepción, el empoderamiento y la forma como se asume el territorio, a eso es lo que se refiere la territorialidad. Desde lo social, la territorialidad asume un doble significado: delimitación individual, realizada por cada miembro que integra un conglomerado social y delimitación grupal, establecida por diferentes agrupaciones que conforman una determinada sociedad. Las características del grupo, su conformación, su orientación, su tradición, es decir, su identidad, juegan un papel central en el empoderamiento del territorio y la concepción de territorialidad.

Esto se refleja en la población que ha vivido en Mochuelo, aun antes del botadero “Doña Juana”. Esta territorialidad es notoria en los campesinos que cuentan con un nivel de pertenencia e identidad que transforma su vida, por la relación con la ciudad y por la llegada de nuevos grupos de diferentes regiones del país, y además, la presencia del botadero que presiona de diferentes formas su expulsión del territorio, asumiendo niveles de resistencia para mantenerse y conservar sus tradiciones.

Abordando la territorialidad en este sentido, el equipo docente y directivos del Colegio Rural José Celestino proponen un encuentro cultural que permita expresar y hacer visible los saberes de los habitantes de estas nueve veredas rurales de Ciudad Bolívar, saberes construidos de manera empírica, mediante formas simbólicas como: la danza, el teatro la música, la poesía y las artesanías.

Estas expresiones artísticas determinan las características de los memes o patrones culturales que expresa una población en particular. El concepto de meme fue expuesto por el doctor Richard Dawkins, zoólogo evolucionista, en su libro *The Selfish Gene* (1976), donde plantea una relación entre los genes como evolución orgánica y los memes como evolución sociocultural, encargados de hacer evidentes las ideas, comportamientos conceptos y creencias que tiene una comunidad.

Desde la anterior mirada evolucionista, “el meme corresponde a una idea contagiosa que afecta la mente, siendo capaz de replicar como virus, y transmitiéndose de la comunicación de masa cara a cara” (Dawkins, Richard, 1976), los cuales se convierten en elementos básicos para la evolución cultural, aspecto que el colegio pretende estimular mediante la circulación de las expresiones campesinas.

Contexto

Una forma de recuperar la historia de Mochuelo es acudir a los relatos de aquellos habitantes que por años, en algunos casos más de ochenta, han tenido la experiencia de vivir en este territorio que poco a poco ha cambiado, producto de los intereses de algunos de los pobladores o de agentes externos.

Es el caso de la señora Etelvina Huertas de Bello, nacida el 31 de diciembre de 1924, quien en una entrevista manifiesta que sus padres vivían en una pequeña casa cerca al alto del Gavilán. Ella recuerda que primero existían dos grandes haciendas: las Manas, propiedad del señor Carlos Gutiérrez y la Fiscalá, propiedad de las hermanas Zapata.

Estas dos fincas, donde antes se sembraba trigo y cebada, hoy corresponden a las ladrilleras, el barrio y al famoso Relleno “Doña Juana”. Por otro lado, gracias a una entrevista realizada a don Isidoro Muñoz, uno de los primeros habitantes del sector, se identificó que él tomo la iniciativa de dividir su finca en lotes para urbanizar el sector de Mochuelo Bajo.

En cuanto al espacio geográfico, Mochuelo Bajo forma parte de la zona rural de la localidad de Ciudad Bolívar, limita al norte con el barrio México; al oriente con el río Tunjuelito, al sur con el botadero “Doña Juana” y al sur con la autopista al Llano, perímetro urbano, según datos de Planeación Distrital. Este espacio forma parte de la cuenca media del río Tunjuelito, donde se presentan tres regímenes de uso del suelo: suelo rural, reserva forestal y urbanización.

También se presentan cinco factores determinantes de la identidad de la cuenca media que son: El botadero “Doña Juana”, las áreas de actividad minera, las fincas de actividad agrícola, las zonas de reserva forestal y las áreas de conurbación (Rodríguez, 2009), factores que se evidencian en la Vereda de Mochuelo Bajo.

Según el POT, esta zona ha sido catalogada como de uso industrial y de preservación de zonas de producción sostenible de alta capacidad y fragilidad, así como zona de asentamiento menor. En la región funciona parte del botadero “Doña Juana”, que recibe más de ocho mil toneladas de basura semanalmente. Tanto el Relleno como la industria extractiva se han ampliado.

Las problemáticas ambientales que se presentan de tiempo atrás en la zona se relacionan con dos factores principales: el relleno o botadero “Doña Juana” y las ladrilleras. El relleno ha generado contaminación desde hace más de veinte años, cuando empezaron a botarse los desperdicios y desechos de la zona urbana de Bogotá. La contaminación que genera este relleno afecta: agua, suelo y aire. El suelo y el agua se han visto afectados por los lixiviados producidos por los desechos, puesto que permean los suelos y contaminan zonas de pastoreo y cultivos. De igual forma, estos lixiviados llegan a contaminar las aguas subterráneas que alimentan los nacimientos de agua y las quebradas que corren por la zona, según investigaciones realizadas por expertos en este tema. En cuanto al aire, los olores, producto de la combustión orgánica de los desechos, han generado no sólo molestias sino enfermedades de tipo pulmonar y respiratorio.

En relación con las ladrilleras, las constantes emanaciones de humo, producto de la fabricación de ladrillos, ha generado incremento en las enfermedades respiratorias. Por otro lado, la explotación del suelo deriva en erosión y afecta la utilización de estos terrenos para el cultivo de alimentos. Al mismo tiempo, las fábricas han sido la principal fuente de empleo con que cuenta la población de Mochuelo; allí trabajan padres, madres e hijos, en ocasiones, de la misma familia.

Este contexto donde está ubicado el Colegio Rural José Celestino Mutis presenta la particularidad de ser un espacio transitorio (conurbación periurbano/perirural) entre la cercanía al casco urbano de Bogotá y la entrada de la zona rural. Esta situación da lugar a que en la Institución educativa converjan problemáticas frente al territorio, por su dualidad entre las culturas rural y urbana, que se expresa en diferentes acciones dentro y fuera del aula.

El contexto del Colegio Rural José Celestino Mutis se viene transformando desde el año 2009, ya que en la institución se incrementa el número de estudiantes provenientes de la zona urbana de Ciudad Bolívar, además de algunos jóvenes también habitantes de la localidad de Bosa. Esto viene generando impacto frente a la tradición y cultura campesinas de la población estudiantil de Mochuelo Bajo, al imponerse tendencias, prácticas y costumbres distintas a lo rural.

Este entorno significa nuevas exigencias para el colegio, en el sentido de orientar y fortalecer procesos pedagógicos dirigidos hacia contextualizar los aprendizajes, haciéndolos visibles y vinculando con mayor hincapié a la población. De esta manera, el territorio es contexto y herramienta de procesos formativos que empoderen a los niños y jóvenes que contribuyan a consolidar su identidad y sentido de pertenencia con una visión crítica.

Lo anterior implica fortalecer los lazos con las familias en los procesos de aprendizaje, apropiación y defensa del territorio. En la actualidad, es urgente retomar la dinámica territorial con sentido crítico, sus problemáticas y el proceso de dignificación de los habitantes como sujetos políticos.

Presentación de la experiencia

En esta búsqueda de la transformación de los procesos pedagógicos, en el 2000, los docentes encuentran la necesidad de generar conocimientos significativos para los niños y niñas. A este camino se suma una visión administrativa que favorece la innovación, en cabeza de la nueva directora, quien escucha, cree y acompaña esta construcción. Docentes y directivas lideran las acciones educativas dentro y fuera del aula en el marco de la transformación, involucrando fundamentalmente a los agentes, contextos y procesos que interactúan en la enseñanza y el aprendizaje.

De esta manera, en las diferentes aulas se inician recorridos por el territorio rural, particularmente haciendo visitas a los cinco barrios de Mochuelo Bajo (Barranquitos, Lagunitas, La Esmeralda, Patícos y la Vereda). Estos reconocimientos del contexto se convierten en una excusa para desarrollar el proceso de lectura y escritura, ya que los estudiantes, bajo la orientación de los maestros, contaban las experiencias vividas. Relatos que son entonces la fuente del proceso lecto-escritor.

En 2001, un grupo de maestros participan en el III Seminario de “Enseñanza para la Comprensión” y en ese enfoque encuentran una opción para fortalecer la dinámica educativa y hacer realidad el requerimiento de desarrollar procesos pedagógicos generadores de conocimiento significativos para los estudiantes de Mochuelo Bajo.

Así se presenta la necesidad de socializar con el equipo docente este enfoque pedagógico. En este ejercicio de compartir esta nueva visión, los maestros generaron una discusión que permitió analizar la pertinencia de esta mirada pedagógica y posterior a varios encuentros, se planteó la opción de asumir esta propuesta como enfoque pedagógico institucional, haciendo énfasis en que al interior de las aulas, los recorridos por el territorio se convirtieran en proyectos que utilizarían en una parte del año escolar para profundizar en la indagación. En esta ya no solo se incorporaba el proceso de lectura y escritura, sino del trabajo en equipo docente, pues nace la necesidad de vincular las otras áreas del conocimiento: sociales, matemáticas, ciencias, ética y religión, pensando en el desarrollo de proyectos interdisciplinarios.

Adicionalmente, los docentes deciden ampliar el recorrido por el territorio haciendo visitas a otras veredas como Quiba, llegando hasta el nacimiento del río Soacha contiguo a Quiba Alta; Pasquilla y Pasquillita y, de esta manera, se encuentran otros espacios de aprendizaje y otras experiencias educativas que permiten fortalecer los aprendizajes que estudiantes y docentes construyen dentro de los proyectos que inician. En dichos proyectos, se encuentran temas de indagación como: la cultura de los campesinos, el Relleno Doña Juana y la historia de Mochuelo.

El equipo docente y directivo empieza a sistematizar los procesos pedagógicos construidos y da a conocer la experiencia en el Foro Educativo Local y Distrital; así, inicia un camino para compartir conocimientos en el marco de los Foros Educativos, donde se alcanza reconocimiento y aprendizajes que enriquecen las experiencias ganadas.

En este camino, en 2003 y 2004, se incorpora a los procesos pedagógicos desarrollados desde estos proyectos, la necesidad de fortalecer la competencia creativa y para ello, se explicita el concepto de Tópico Generador, que permitió a los estudiantes y docentes construir de manera colectiva coplas, refranes, chistes, retahí-

las y preguntas en cada curso; estos resultaban de la negociación de inquietudes e intereses de los estudiantes y se convertían en los promotores e iluminadores de los proyectos.

En estos tópicos generadores se expresaban temas como: las enfermedades de los niños de Mochuelo; los lixiviados; las moscas; la memoria campesina; los mitos y leyendas de Mochuelo; los lugares más importantes de Mochuelo, entre otros que se referían al análisis del territorio.

En 2003, el equipo docente y directivo determina la necesidad de compartir con la población los hallazgos sobre el territorio, encontrados desde los proyectos y se organizan en dos jornadas donde los estudiantes a través de la danza, el teatro y el carnaval les presentan a sus familias de manera creativa los aprendizajes alcanzados en sus proyectos de aula. Esta fue la Primera Semana Cultural Institucional.

En 2004, se desarrolla la II Semana Cultural Institucional, se mantiene el propósito de socializar los hallazgos de los proyectos, sumando a esto la necesidad de estrechar lazos con las familias y así, además de expresar los aprendizajes de los proyectos a través de la danza, el teatro y el carnaval, se organizan equipos de proyectos similares y se presentan a la comunidad stands donde docentes y estudiantes exponen los saberes construidos al interior del proyecto de aula. En esos espacios, se presentan proyectos como: Las Leyendas de Mochuelo (Piedra del Mohán y la Gallina de los Huevos de Oro); El origen del Relleno “Doña Juana” y las tres RRR (Recuperar, Reutilizar y Reciclar).

Para 2005, los proyectos de Aula, acuden al intercambio de saberes con líderes comunitarios, a la participación de los estudiantes en mesas comunitarias intersectoriales, a la vinculación de los niños y niñas en foros sobre el Relleno “Doña Juana” o en relación con la ruralidad. Y para ese año, desde esos procesos pedagógicos, se generan denuncias de las condiciones ambientales del sector, producidas por el botadero y por las ladrilleras, denuncias que se hicieron a través de medios de comunicación como: City Tv, Caracol y periódicos como El Tiempo.

En ese 2005, en el marco de la III Semana Cultural Institucional, surge la necesidad de implementar el I Foro Estudiantil desde la socialización de los aprendizajes en los proyectos de aula, espacio de discusión al cual se convocó a invitados externos que observaran las presentaciones de los estudiantes e hicieron aportes desde su saber. Los estudiantes presentaron aprendizajes en torno a: vectores ambientales en Mochuelo Bajo, el Reciclarte y las historias de los abuelos, entre otros.

Así, las semanas culturales institucionales de 2005 a 2007 se desarrollaron con el propósito de socializar los saberes construidos en los proyectos de aula y fortalecer los lazos con la comunidad, por lo que los procesos pedagógicos, durante el

año escolar, exigían la presencia de los padres en las aulas, las visitas a las familias en sus casas o las visitas de los habitantes y líderes a los cursos. Además se ampliaban los recorridos en el territorio con las salidas pedagógicas a la Localidad o la ciudad, las cuales permitían fortalecer los aprendizajes de los niños, niñas y ahora jóvenes.

Como producto de lo anterior, en estas semanas culturales institucionales, las familias eran convocadas a observar las sustentaciones de los estudiantes representantes de los equipos afines (no necesariamente de los mismos niveles, por ejemplo, podían ser equipos afines de grados 2°, 4° y 7°, pero compartían intereses) en el Foro Estudiantil; otro día a visitar los stands donde se exponían los trabajos más sobresalientes obtenidos en el Proyecto de Aula de carácter escrito, plástico y/o visual; el siguiente día participaban de la comparsa donde docentes, estudiantes y padres de familia, a través de sus vestuarios, expresaban los aprendizajes de los proyectos recorriendo el sector de Mochuelo Bajo, y un día clausura con las presentaciones artísticas de carácter escénico, a través de las cuales la población de Mochuelo Bajo conocía el trabajo creativo construido por estudiantes y docentes, a partir de los hallazgos de los proyectos de aula.

En este periodo, también el Colegio empieza a ampliar el servicio educativo ofrecido a la comunidad y en la misma planta física, pero en la jornada tarde, se inicia la educación básica secundaria. Los habitantes evidencian el reconocimiento de los procesos pedagógicos de la Institución en el territorio rural, adelantados en los proyectos de aula y visibilizados en las Semanas Culturales Institucionales, por lo que permiten que sus hijos continúen el proceso educativo secundario, a pesar de que la planta física no era pertinente.

En 2008, se realiza la VI Semana Cultural Institucional, pero se determina la importancia ahora de visibilizar no solo los aprendizajes de los estudiantes y docentes, sino también reconocer el saber de los campesinos, proceso que se había identificado desde los proyectos de aula, centrados en la recuperación de la memoria campesina. Así, este año se incorpora una actividad dominical donde los protagonistas fueron los grupos musicales de la región y se logra realizar un encuentro de música campesina con la participación de tres grupos de Mochuelo Bajo: Coamor, los auténticos de Mochuelo y otra agrupación que quiso compartir su saber empírico.

De esta manera, gracias a los stands, del foro estudiantil, de la comparsa y de las presentaciones artísticas, a la socialización de los aprendizajes de docentes y estudiantes se suma un quinto día, además dominical, en el cual los campesinos visibilizan sus saberes a través de la música tradicional. Así, la Semana Cultural fue la VI institucional y la I comunitaria.

En 2009, el Colegio inicia una etapa de transición en el proceso de despedida a la vieja escuela y la bienvenida a una nueva planta física, que responde a las necesidades de demanda escolar y del Proyecto Educativo Institucional centrado en la Educación Ambiental. Los procesos pedagógicos siguen fortaleciéndose centrados en los proyectos de aula y ahora Proyectos Pedagógicos Productivos, liderados por lo jóvenes de 10° y 11°, porque ya en ese momento se ofrecía la educación básica y la educación media.

Para este año, el Colegio había organizado los proyectos de aula y productivos en el marco de una visión ambiental integrada desde lo natural, social y cultural y de esa manera, se encontraban investigaciones en los diferentes cursos relacionadas con: proyectos de carácter ambiental-natural, proyectos de carácter ambiental-social, y proyectos de carácter ambiental-cultural.

Además, el trabajo en equipo se resalta como un valor institucional fundamental, por lo que la organización de grupos afines se fortalece y desde esta visión colectiva, se realiza la VII Semana Cultural Institucional y la II Semana Cultural Comunitaria, en el marco del nuevo Colegio Rural José Celestino Mutis.

Frente a la Semana Cultural Institucional, la socialización de los aprendizajes construidos desde el análisis del territorio por equipos afines, se inicia el día miércoles de la semana con el Foro estudiantil. El día jueves se desarrolló la rotación por los stands; el día viernes se realizaron las presentaciones artísticas y la comparsa, pero como ya el Colegio se había desplazado a la Vereda, estas intervenciones creativas se desarrollaron en los barrios, particularmente en el parque Paticos, en el parque de la antigua escuela y en el parque de Barranquitos.

Para el día sábado, se convocó a los grupos de danza campesina de la zona rural de Ciudad Bolívar, luego de visitarlos en cada vereda, y en el marco de una Feria de Pueblo se realizó el I Festival de Danza Campesina. En la indagación se encontraron dos agrupaciones dancísticas en Pasquilla, dos en Mochuelo Alto, dos en Mochuelo Bajo y un grupo espontáneo de campesinos de Quiba que quisieron preparar una coreografía para este día. La clausura de estas jornadas se desarrolló por segunda vez un día domingo, en el marco del II Festival de Música Campesina y el I encuentro de oralidad, incluyendo participación de campesinos de las veredas de Mochuelo Bajo, Mochuelo Alto, Pasquilla y Quiba.

Entonces, desde la VII Semana Cultural Institucional, se convocó a la población para conocer la nueva planta física del Mega Colegio Rural José Celestino Mutis, visitando la infraestructura para observar el Foro Estudiantil y los stands. Y para garantizar la participación, se sacó la comparsa a los barrios y las presentaciones artísticas, como había ocurrido en años anteriores. Continuando este accionar en el marco de la II Semana Cultural Comunitaria, tanto el sábado como el domingo

la feria de pueblo, el festival de danzas, el encuentro de oralidad y el festival de Música Campesina se desarrollaron en los parques de los barrios y en la avenida principal del sector de Mochuelo Bajo.

A partir de 2010, el Colegio triplicó la cobertura estudiantil y, por tanto, el equipo docente se amplió, lo que dio continuidad a una etapa de transición donde docentes, estudiantes y directivos debían conocer, entender y apropiarse un enfoque pedagógico centrado en la transformación de la vida desde la escuela, la contextualización de la “Enseñanza para la comprensión” y la pedagogía por proyectos.

Este proceso de transición a una nueva planta física implicó la ampliación de la población estudiantil, docente y directiva y por lo tanto, las familias que convocaba la institución. Es importante anotar que la mayoría de los estudiantes ahora eran provenientes de otras instituciones públicas de Ciudad Bolívar de donde habían sido retirados por diferentes causas.

Esto implicaba que los procesos pedagógicos centrados en el análisis del territorio se vieran alterados, por las necesidades urgentes de atender las nuevas condiciones de interacción que se presentaban, y así docentes y directivos centraron su accionar en la búsqueda de respuestas a los procesos convivenciales, sin dejar de lado los procesos formativos y académicos. En 2010, 2011 y 2012 se dio continuidad a la Semana Cultural, realizando la socialización de los proyectos de aula y pedagógicos productivos y la visibilización de los saberes de los campesinos.

Se realizaron así las versiones VIII, IX y X de la Semana Cultural Institucional con la presentación de stands, realización de foro estudiantil, presentaciones artísticas y comparsa; de los proyectos de aula y pedagógicos productivos, pero por equipos afines de niveles escolares, ejemplo: grados 6º, grados preescolares, grados 10º-11º por líneas de articulación con la educación superior. Esta socialización fue desarrollada desde el miércoles hasta el viernes de la semana.

Paralelo a lo anterior, se realizaron las versiones III, IV y V de la Semana Cultural Comunitaria, generando la intervención en la población el día viernes en el Parque de Paticos y/o Barranquitos, con la salida de las comparsas y las presentaciones artísticas por equipos afines y continuando el día sábado con la Feria de Pueblo, donde hubo venta de productos por parte de los pobladores.

También se presentó el Festival de Danzas con participación de grupos de campesinos de diferentes veredas de Ciudad Bolívar y clausurando el día domingo con el Festival de Música y el encuentro de oralidad que convoca a toda la región rural de Ciudad Bolívar. En el marco de esta experiencia, es importante aclarar que para la III y IV Semana Cultural Comunitaria de la zona rural de Ciudad Bolívar, se logra gestionar el apoyo de la Alcaldía Local, con la inyección de recursos que

permitieron desplazar las acciones culturales a las Veredas de Mochuelo Bajo, Mochuelo Alto, Quiba y Pasquilla. Este aporte económico no se sostiene por no ser representativo dentro del plan de gobierno, según el alcalde local de turno.

En 2013, para una parte del equipo docente y directivo, la Semana Cultural es una convicción y para un pequeño porcentaje de docentes, una obligación de la condición de ruralidad educativa. Sin embargo, se adelantan y fortalecen los proyectos de aula y pedagógicos productivos como estrategias que favorecen los aprendizajes y bajo la mirada del mejoramiento se definen proyectos de aula y pedagógicos productivos bajo el énfasis de los ciclos, pero con la perspectiva de la continuidad en el tiempo en el marco del enfoque ambiental.

Para un grupo amplio de docentes, la Semana Cultural es un dispositivo pedagógico y cultural, necesario para los habitantes de este territorio, que cada año desean ver los proyectos de aula y pedagógicos productivos, al igual que las creaciones campesinas en danza y teatro que ahora sugiere el colegio como una forma de fortalecer los memes o patrones culturales de los habitantes de esta zona rural de Bogotá, aspecto que desea sistematizarse para conocer las percepciones que tienen los estudiantes egresados, docentes directivos y comunidad en general, para proyectar acciones innovadoras que permitan fortalecer procesos pedagógicos y culturales como objetivo social de la educación en un territorio.

Resultados de investigación

Teniendo en cuenta las categorías: procesos pedagógicos productivos y territorio, se realizaron entrevistas a estudiantes, campesinos de todas las veredas, egresados, docentes que participaron del proceso y actualmente no están en el colegio y docentes que han participado durante los últimos años. Cada pregunta surge de las características que refieren cada categoría o concepto, para analizar el impacto del proceso de la semana cultural. Luego de confrontar las respuestas surgen los siguientes análisis y proyecciones:

Análisis de resultados desde los procesos pedagógicos

En el Colegio Rural José Celestino Mutis, la Semana Cultural Institucional y Comunitaria es la expresión de los aprendizajes construidos en el marco de los proyectos de aula y proyectos pedagógicos productivos, con fundamento en el análisis del territorio.

Desde el ejercicio de recolección de testimonio y percepciones, como resultado de la sistematización de esta semana, se determina que dichos proyectos se asumen como las formas aplicada en el Colegio Rural José Celestino Mutis para el

desarrollo de los procesos pedagógicos que se adelantan en la institución, los cuales se convierten en el conjunto de prácticas, relaciones intersubjetivas y saberes, que en el Colegio resultan de la interacción de estudiantes, docentes y directivos, quienes durante el año escolar adelantan procesos de indagación, los cuales se presentan durante la Semana Cultural, a través de muestras de trabajo y expresiones artísticas.

Estas relaciones intersubjetivas y saberes, manifiestos en la Semana Cultural, convocan a padres y madres de familia, quienes asisten a las actividades programadas, en las cuales participan al lado de los estudiantes.

Los procesos pedagógicos son excusa para el planteamiento de valores, los cuales se hacen explícitos cuando se plantea que esta Semana cultural es una manera de mostrar que la localidad de “Ciudad Bolívar no es solo violencia” y además, desde este proceso, se ha permitido generar vínculos en las comunidades rurales desde valores como la solidaridad y la colaboración, los cuales han contribuido a ver esta Semana como un “patrimonio de la zona”, y una expresión de los campesinos.

Sin embargo, desde esta sistematización aparece la necesidad de fortalecer el planteamiento y vivencia de valores de forma más explícita en las prácticas de los docentes y estudiantes que participan de estos procesos pedagógicos.

Estos proyectos son promotores de competencias para la vida en común, desde acciones como la expresión de la cultura campesina, que hace que niños, jóvenes y adultos escuchen y respeten la tradición, así quienes participan valoran a los campesinos y los reconocen como sujetos importantes en las interacciones dentro del territorio.

Otro indicador de dichos procesos pedagógicos es la reconstrucción de las prácticas adelantadas, las cuales, posterior al desarrollo de la Semana Cultural, se entienden fundamentadas en el vínculo entre la población y las institución educativa.

Dicho vínculo permite la interacción entre los saberes de los campesinos o los habitantes del sector y los aprendizajes adelantados por estudiantes y profesores, así las prácticas tanto de unos como de otros participantes de estos procesos acuden a la socialización y el intercambio de conocimiento que se construyen durante el año escolar.

En términos de las prácticas de los docentes, se pasó del trabajo individualizado en las aulas a un trabajo de equipo de maestros, desde la identificación y contextualización del enfoque “Enseñanza para la Compresión”, el cual exigió el encuentro periódico que permitió a aprender, diseñar e implementar proyectos de aula que exigían permanente actualización.

En la actualidad, las prácticas docentes se vienen fortaleciendo, pero requieren el mejoramiento de la cualificación de los maestros, relacionadas con la “Investigación en el Aula”, con el propósito de favorecer el impacto en los aprendizajes en los campos de pensamiento alcanzados por los estudiantes en el Colegio. En esta indagación se denota que existe una debilidad evidente en la construcción de conocimiento, ya que falta claridad en este indicador en los testimonios tanto de campesinos, como de docentes, estudiantes y egresados, lo que exige el planteamiento de una estrategia para fortalecer este indicador en aras de mejorar los resultados de aprendizaje en el marco de procesos pedagógicos de calidad.

Los procesos pedagógicos expresos en el trabajo con los proyectos de aula y pedagógicos productivos involucran saberes de la población rural, durante el desarrollo del año escolar y particularmente, en la Semana Cultural. Esto ha permitido que habitantes y campesinos entiendan este proceso como una posibilidad de enriquecimiento de la gente, ya que ha promovido la recuperación de vivencias y memoria de la región. Una muestra de esto es el fortalecimiento de los grupos de baile, música y oralidad, lo cual permite unir las veredas y visibilizar a los campesinos. Esta tradición dancística, musical y oral, que expresa el folclor del territorio rural, interacciona con los aprendizajes que se construyen en el Colegio.

El trabajo por proyectos requiere integración de las áreas del conocimiento, la cual se genera en acciones como: reuniones previas de estudiantes, profesores y directivas con miembros de la población, en las cuales es necesario hacer un ejercicio interdisciplinario para llegar a acuerdos relacionados con los propósitos, objetivos, lema y cronograma de la Semana Cultural, proceso que se extiende a los campesinos por medio de la invitación que se realiza.

Previo al proceso anterior, durante el año escolar, es necesario determinar en la planeación de la ruta de investigación el hilo conductor y los productos que aporta al Proyecto cada campo de pensamiento. Además, los docentes de cada campo de pensamiento o asignatura (ciclo 5) deben elaborar la Unidad Integradora, donde a través de los hilos conductores, los tiempos destinados, los contenidos en sentido de formulación, las acciones observables, los indicadores de desempeño y los desempeños de comprensión, cada maestro organiza el aporte que hará para el desarrollo del proyecto de aula o pedagógico productivo.

Este proceso tiene como marco el tópico generador, entendido como la estrategia de desequilibrio cognitivo que motiva la investigación al interior de los proyectos de aula y proyectos afines. Antes de 2009, estos tópicos respondían a los intereses de los estudiantes y docentes. Luego de este año se proponen acuerdos institucionales para mejorar el impacto generado en la población, por lo que el reto de los docentes es despertar el interés de los niños, niñas y jóvenes.

Cuando los estudiantes y docentes están interesados por los proyectos y por tanto, por la investigación desde el tópico generador, es evidente la dedicación, el esfuerzo y la preparación por parte de niños, niñas y jóvenes, además de la participación creativa, la responsabilidad y la apropiación de los involucrados en este proceso pedagógico.

Otra forma de integrar las áreas del conocimiento es el trabajo en los proyectos transversales, los cuales lideran la organización de la Semana Cultural. Por ejemplo: el Proyecto CAMPRE “Conciencia Ambiental desde la Práctica Escolar” se encarga del foro de docentes en el marco de esta jornada, bajo su meta de fortalecer la investigación; así mismo, el Proyecto Expresarte “Desarrollo de habilidades comunicativas a través del arte” organiza el carnaval o comparsa desde su propósito de fortalecer la lectura, escritura y oralidad, a través de diferentes expresiones artísticas.

Integrar las áreas del conocimiento exige el diseño de unos espacios de encuentro de docentes continuo. Por esta razón, en la institución funcionan reuniones de niveles, campos de pensamiento, ciclo y proyecto transversal, las cuales tienen como propósito fortalecer los equipos y la integración, sin embargo, en el camino a la transformación y mejoramiento, es necesario precisar la optimización de los tiempos disponibles para el trabajo integrado.

La consolidación de los procesos pedagógicos requiere sostenibilidad en el tiempo, así es como los proyectos de aula, productivos y transversales se organizaron en el Colegio a partir del 2000 y fueron creciendo en el impacto a la población hasta 2009, momento en el cual la comunidad educativa se transformó, ya que se triplicó la cobertura estudiantil y el equipo docente y directivo cambió en el 90 %.

Desde 2010, se inicia un nuevo proceso de fortalecimiento de los procesos pedagógicos en el tiempo, pero solo hasta 2012, se logra un nivel de estabilidad del 70 % del equipo docente. Aunque la movilidad estudiantil sigue presentando factores anteriores que afectan la sostenibilidad en el tiempo de los procesos pedagógicos.

Sin embargo, este ejercicio sostenible de los proyectos se favorece por la gestión de recursos, que en dos años se logró desde la Alcaldía: de manera continua, se organiza el diseño y ejecución presupuestal del Colegio Rural José Celestino Mutis. Además se busca apoyo en el sector productivo de la zona y en la organización Anafalco (Productores de Ladrillo en Mochuelo).

Como expresión de los proyectos, la Semana Cultural evidencia mejoramiento de procesos de aprendizaje, ya que se convierte en un espacio de recopilación y conclusión de saberes adquiridos por los estudiantes y docentes, lo que exige llevar a la práctica y socializar los conocimientos construidos.

Este es un “ejercicio pedagógico que pretende involucrar al estudiante, sus intereses y su contexto en el trabajo propio de la escuela, con proyección e impacto creciente y constante”. El mejoramiento se denota en la expresión de los argumentos y productos presentados por estudiantes y docentes, producto del trabajo adelantado durante el año escolar.

Análisis de resultados desde el territorio y la territorialidad

Desde la perspectiva de territorio, la Semana Cultural puede considerarse como una forma o estrategia social de relación que permite la consolidación de productos sociales e históricos, en cuanto convoca para socializar saberes académicos que son resultado de los procesos de investigación en el aula y responden a las problemáticas del territorio, los intereses y necesidades de estudiantes y docentes, de igual manera, los saberes empíricos, como la danza, la música y la oralidad.

Dentro de las relaciones que se establecen en la Semana cultural, se evidencia la consolidación de una nueva forma de sentir e interpretar la realidad, aspecto que se vincula con la construcción mental propia de ese momento histórico cultural. Los anteriores procesos se dan de forma individual, pues provocan nuevas experiencias y perceptivas donde se involucra lo emocional e intelectual, producto del encuentro y de la vivencia, también el encuentro colectivo que pone en juego las características de expresión e identidad de los habitantes del territorio rural de Ciudad Bolívar.

Otro aspecto que puede reconocerse dentro del proceso de Semana Cultural es la capacidad de construcción colectiva dentro de un territorio. En este aspecto, cada espacio físico adquiere vida social cuando sus agentes se encuentran para compartir los saberes construidos durante el año escolar, en el caso de docentes y estudiantes y las creaciones simbólico-artísticas, en el caso de los campesinos.

Las expresiones artísticas de los campesinos y de los estudiantes viven un proceso de creación afectado por los saberes creados dentro del territorio, desde niveles de apropiación y reconocimiento de las relaciones de poder, que dinamizan y evidencian problemáticas sociales y ambientales abordadas desde la investigación en el aula y las experiencias que deben vivir cada grupo en su proceso de elaboración, quedando incrustadas en la memoria individual, que al mismo tiempo son la memoria colectiva producto de la interacción y muestra de las creaciones.

Queda clara la necesidad de crear la Semana Cultural como una forma de analizar la situación ambiental, cultural y social que vivían y viven los habitantes del territorio de Mochuelo, aspecto que luego involucró a personas de otras veredas y de

la zona urbana desde reflexiones. Gracias a la metáfora como posibilidad expresiva, estas ideas se convirtieron en poemas, danzas y canciones, demostrando una vez más la capacidad de innovación y modificabilidad perceptiva que tiene el ser humano cuando se convoca para reflexionar y buscar otras opciones de relación y de vida dentro de un territorio. Las interacciones establecidas dentro del territorio son el resultado de una intencionalidad individual, al comunicar las reflexiones que se provocan para el evento.

Dentro del concepto de territorialidad se hace visible la creación de un espacio que permite la apropiación y el empoderamiento del territorio, acción representada en la aceptación de las actividades que se socializan al finalizar el proceso de la Semana Cultural y en el proceso de creación. En este espacio es posible visibilizar cuando los participantes abordan su territorio para expresar y evocar las tradiciones, las costumbres y los saberes ancestrales que cobran vida de manera real y fluida, mezclándose con las nuevas representaciones e interacciones, resultado hoy de la confluencia y encuentro entre lo rural y lo urbano.

El territorio adquiere vida, forma y estructura cuando, de manera intencionada, los participantes ponen en juego sus dinámicas de poder y construyen tejido social, cargado de imaginarios, intenciones, impresiones y representaciones de las acciones propias de este sector perirural de Bogotá. Así, los campesinos que participan con muestras artísticas dejan ver sus saberes y surge la acción lúdica como una forma de hacerse sentir y existir dentro de un territorio. De igual forma sucede con el estudiante que comparte su experiencia cognoscitiva, así como con el docente que socializa su ruta pedagógica abordada para la creación del trabajo final, propias de cada ser humano.

Como último aspecto y quizá uno de los elementos más importantes que validan la Semana Cultural, son los memes o patrones culturales quienes cobran vida cuando se ponen en escena los saberes empíricos o académicos de los campesinos, estudiantes y docentes de este territorio rural. En este sentido, cada una de las creaciones se convierte en construcciones intelectuales que cada año se alimentan de manera creativa, gracias a su circulación y muestra. Debido al encuentro cara a cara puede darse la construcción de estos memes. Y luego de una depuración objetiva por cada individuo, quedan las impresiones marcadas en la memoria.

Proyecciones

La Semana Cultural queda validada como un proceso pedagógico que permite la construcción de conocimientos académicos y empíricos. Desde este punto, se aborda el territorio como herramienta pedagógica en los procesos de investigación en aula y en la construcción de saberes desde las tradiciones, la memoria y

los aportes científicos construidos en la escuela. Los acumulados de los procesos pedagógicos se legitiman y validan en la socialización colectiva e individual que exige el reconocimiento y una mirada general desde adentro, con el fortalecimiento y apropiación de la Enseñanza para la Comprensión EpC y la pedagogía por proyectos, al igual que un diálogo y el construir entre nosotros una comunidad educativa. De igual manera, es clave la mirada desde afuera con evaluadores externos, instituciones académicas y gubernamentales que permitan elevar el nivel académico y los aportes en la enseñanza-aprendizaje, desde el contexto y las dinámicas en el territorio.

Para ello es importante vincular, amarrar los saberes de la población rural y urbana en unos procesos pedagógicos, de manera que la participación cualificada genere apropiación y empoderamiento de los sujetos en el contexto de la escuela. Temas como los valores, el respeto a la vida, la creatividad, el arte, la lúdica, el análisis de realidad y el pensamiento crítico, formen parte de la investigación en el aula, en una dinámica que movilice los aportes teóricos y empíricos de los estudiantes, docentes y pobladores del territorio en la construcción colectiva de los saberes.

En el momento de la socialización en la Semana Cultural, la construcción colectiva de los saberes debe reflejar la participación de la comunidad en general, en los espacios y tiempos a través de los talentos, expresiones artísticas y académicas que respondan a los procesos que se desarrollan en el colegio y se proyectan en la comunidad. Entonces, la participación debe ampliarse hacia la comunidad.

En cuanto a los saberes académicos, la dinámica que permite compartir, analizar, discutir, llegar a consensos y disensos en la construcción de conocimientos, se da a través del foro. Para ello, es importante retomar y reconstruir los encuentros de estudiantes y docentes, de tal manera que permitan visibilizar el desarrollo, la transformación y/o el retroceso y estancamiento de las prácticas pedagógicas implementadas en los proyectos de aula y en el impacto a la comunidad. El Foro con los estudiantes evidencia los procesos de aprendizaje que involucran los campos de pensamiento en los proyectos de aula y los proyectos productivos, además, fortalecen la expresión oral y escrita.

En el foro de los docentes, se analizan los hallazgos en los procesos de investigación en el aula, las metodologías, instrumentos y didácticas, al igual que las prácticas pedagógicas empleadas durante el año frente a la investigación en el aula y los aportes desde los campos de pensamiento. En este diálogo de saberes que se da en los foros, se plantea la participación de los padres y madres de familia, y la comunidad que forma parte del territorio.

Sumado a esto, es importante rescatar las lunadas, los talleres, los stand como parte del mercado campesino, los juegos tradicionales que involucran y vinculan

la escuela en el territorio, y los cuales generan lazos que dinamizan los procesos de conocimiento intelectual y comunitario. De igual manera, es importante lograr la participación de la población urbana y rural, para generar vínculos reales en los variados momentos de construcción y socialización de las experiencias y procesos pedagógicos.

Este caminar hacia la semana cultural, durante los diversos momentos del año y en la socialización misma, deben expresar y visibilizar las problemáticas sociales y ambientales de manera que se denuncie, y se propongan alternativas de solución desde las prácticas pedagógicas en los proyectos de aula y en las expresiones artísticas y académicas, vinculando la participación de los líderes de las veredas, de la zona urbana, de los docentes, estudiantes y egresados, durante la semana de socialización.

De estos momentos que definen la Semana Cultural, es necesario sacar memorias que den a conocer los proyectos, las creaciones y expresiones campesinas y de los demás pobladores del territorio.

La propuesta para Proyección de la Semana Cultural, está dada en términos de:

Se requiere fortalecer los indicadores de procesos pedagógicos relacionados con:

- Construcción del Conocimiento: por lo que es necesario precisar en las Unidades Integradoras y Unidades temáticas, los resultados de aprendizaje que evidencien argumentos de tipo académico y/o científico esperados en los estudiantes desde el trabajo riguroso adelantado en los campos de pensamiento para contribuir en el desarrollo de los proyectos de aula y pedagógicos productivos.

Una forma de evidenciar la ganancia en competencias de los estudiantes es el fortalecimiento del Foro Estudiantil, que se desarrolla en la Semana Cultural, además del mejoramiento en los resultados de las pruebas externas.

También se evidencia la necesidad de hacer seguimiento a los procesos pedagógicos liderados por cada docente, expresos en los proyectos de aula, especialmente desde el aporte de los campos de pensamiento.

- La reconstrucción de las prácticas: está relacionado con el requerimiento que hacen evidente los docentes en cuanto a la cualificación en “investigación en el aula”, con el propósito de contribuir al mejoramiento en los procesos de investigación que se adelantan en los proyectos.

Además, es necesario aplicar un ejercicio juicioso de inducción, enfocado a apropiarse a cada docente de la importancia de la labor desempeñada como

maestro rural, además de la identidad con el sector, traducida en la actitud y compromiso que se evidencia en el trabajo cotidiano y, consecuentemente, en la Semana Cultural.

En cuanto a las prácticas de los estudiantes:

El proceso de sistematización permitió reconocer la Semana Cultural como una acción pedagógica social que debe mantenerse dentro del territorio, teniendo en cuenta la temática trabajada durante el año para que las interpretaciones y creaciones tengan ese enfoque crítico, así:

- La construcción social del territorio: hace referencia a la necesidad de vincular a la población campesina en el proceso de organización y desarrollo de la Semana Cultural. Desde esta proyección puede generarse un comité organizador, conformado por representantes de las diferentes veredas, docentes y estudiantes.
- Vivencia individual desde la construcción colectiva: desde este carácter del territorio, los representantes de la población y los campesinos plantean que exista mayor participación de las veredas, aspecto que coincide con la propuesta de los docentes actuales, sobre la búsqueda de otras estrategias que amplíen la participación de las familias que no habitan directamente en Mochuelo, pero que frecuentan el colegio e intervienen en el proceso.
- Memorias colectivas – construcciones simbólicas: se propone la creación de estrategias que permitan hacer memoria de las actividades y procesos desarrollados en cada Semana Cultural. De esta forma pueden utilizarse medios radio, televisión y prensa existente en la localidad de Ciudad Bolívar.
- Producto social e histórico: la Semana Cultural debe ser un mecanismo de reflexión constante que permita a los docentes contextualizar el saber y tener en cuenta dinámicas socioculturales y económicas del territorio. En esta dirección debe crearse una memoria escrita y visual, con las síntesis de cada proyecto de aula, así como una memoria de las intervenciones de la población campesina.
- Historia e identidad de cada pueblo o grupo social: el grupo social que reúne actualmente a la comunidad educativa del Colegio Rural José Celestino Mutis involucra el 48 % de población urbana y 52 % población rural. Por esta razón, los procesos pedagógicos deben ampliar la dimensión geográfica analizada, pero además se exige una organización institucional que asegure y convoque la población rural, pero visibilice la nueva población estudiantil de diversos barrios de Ciudad Bolívar.

Bibliografía

- Darwkins, R. (1976). *The Selfish Gene*. Inglaterra: Oxford University Press.
- González, F. (1997). *La territorialidad. Punto nodal en la intersección espacio urbano – procesos de comunicación – movimiento social. Comunicación y Sociedad* (DEC, Universidad de Guadalajara), núm. 30, mayo-agosto, pp. 275 - 301.
- Palacios, M. A. (2000). *La educación en América Latina y el Caribe: Los procesos pedagógicos*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación UNESCO.
- Política Pública Distrital de Ruralidad. (2006). *Desde un enfoque de garantía de los derechos humanos. Síntesis de discusión y acuerdos el proceso colectivo e construcción*. Bogotá.
- Ramírez, A. (2009). “Análisis de los conflictos ambientales en interfaces urbano – rurales. Generalidades desde el territorio”. En: Revista Nodo núm. 6 Vol. 3, pp. 71 – 96. Corporación construyendo Hábitat.
- Sosa, M. (2012). *¿Cómo entender el territorio? Colección documentos para el debate y la formación*. Guatemala: Ed. Cara Parens. Universidad Rafael Landívar.
- Wilson, D. (1999). *Enseñar para la Comprensión*. Buenos Aires: Editorial Paidós.



Acompañamiento in situ como estrategia de formación docente: en experiencias de inclusión y ruralidad

La fuerza con la que ha emergido la formación docente, como una urgencia de la política educativa en el ámbito actual, no deja de causar sospechas. Hoy existe una suerte de “nuevo” consenso a su favor, en el que convergen diferentes sectores, que difícilmente lo hubieran hecho antes, lo que anuncia su importancia, y a la vez su necesidad de transformación. “En ciento veinte páginas se reconstruyen varias experiencias sobre formación de docentes con una magistral narrativa que permite ver continuidades y rupturas, que aún para un experto no son evidentes. Con esta afirmación quiero poner de presente el valor de esta sistematización como un documento histórico que ordenado con el recurso metodológico de las historias de vida y la memoria en la formación de maestros, permite una nueva mirada a proyectos y experiencias de diferente tenor y no siempre recordados desde el hilo conductor que la orienta”.

“El presente texto pone de presente lo valioso de las alianzas inter institucionales; a partir de la sistematización de experiencias se busca entender y explicar un acontecimiento académico: la historia de vida y la memoria para los procesos de formación a docentes. A tal efecto ordena y reconstruye lo que ha sucedido en un proceso que ha sido liderado por la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos) y el IDEP, y que viéndolo en una perspectiva histórica es una alternativa de trabajo a emular” (Gloria Calvo, Agosto 2014).

SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

